

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
JULIE TURCOTTE

L'INFLUENCE DE L'UTILISATION D'UN NOUVEL OUTIL D'ENSEIGNEMENT  
DE LA GRAMMAIRE RÉNOVÉE SUR LA TRANSFORMATION DES  
PRATIQUES DES ENSEIGNANTES DU PRIMAIRE

JANVIER 2017

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

*À ma mère, qui a toujours cru en moi,  
et qui m'a laissé en héritage, la force incroyable de toujours continuer d'avancer, quoi  
qu'il arrive...*

## REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire constitue l'un des plus grands défis que j'ai eu à accomplir. Les événements de la vie ont fait que j'ai souvent dû puiser au plus profond de moi afin de retrouver la force nécessaire pour continuer. Aujourd'hui, je ne peux qu'être fière du travail accompli.

D'abord, cette belle aventure m'a permis de rencontrer des gens exceptionnels. En effet, j'ai eu la chance de travailler avec des enseignantes passionnées, toujours en soif d'apprendre, intéressées à porter un regard critique sur leurs pratiques et sensibles aux besoins de leurs élèves. J'ai également eu l'honneur de côtoyer des enfants à l'esprit vif, aux yeux allumés et impliqués dans leurs apprentissages. Merci à vous tous d'avoir accepté d'entrer dans mon « univers grammatical » et de m'avoir fait confiance, mais surtout, merci d'avoir partagé votre univers avec moi!

Puis, j'ai rencontré un ange... Oui, cette femme est certainement un ange! Merci à ma directrice de recherche, madame Renée Gagnon, d'être restée à mes côtés durant toutes ces années. Merci Renée de m'avoir si bien guidée dans la réalisation de ce travail rigoureux. Merci également de m'avoir accompagnée, dans mes hauts et mes bas, d'avoir su respecter mon rythme, d'avoir été si généreuse de ton temps. Bref, merci d'avoir cru en moi jusqu'à la toute fin!

Enfin, merci à tous ceux qui sont passés sur mon chemin durant ce long périple qui m'a parfois semblé interminable! Je sais que vous vous reconnaîtrez! Sachez que vous avez tous, à votre façon, participé à l'accomplissement de ce mémoire.

Je suis fière et légère aujourd'hui, et cela, c'est beaucoup grâce à vous!

Merci la vie d'avoir mis sur ma route des gens de cœur!

## TABLE DES MATIÈRES

<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>iv</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES .....</b>	<b>v</b>
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....</b>	<b>ix</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES .....</b>	<b>x</b>
<b>RÉSUMÉ.....</b>	<b>xi</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1</b>	
<b>Problématique .....</b>	<b>4</b>
1.1 Contexte général de la recherche .....	4
1.2 Grammaire nouvelle ou renouvelée .....	5
1.3 Formation en enseignement renouvelé de la grammaire .....	7
1.4 Outils d'enseignement.....	8
1.4.1 Ouvrages didactiques et métalangage grammatical .....	9
1.4.2 Pratiques d'enseignement grammatical.....	11
1.5 Énoncé du problème de recherche .....	13
1.6 Question et objectifs de l'étude .....	15
1.7 Pertinence de la recherche .....	15
1.7.1 Pertinence sociale.....	15
1.7.2 Pertinence scientifique .....	18
<b>CHAPITRE 2</b>	
<b>Cadre théorique.....</b>	<b>20</b>
2.1 Modèle traditionnel d'enseignement du français, langue première .....	20
2.1.1 Modèle traditionnel de l'enseignement grammatical .....	22
2.1.2 Modèle d'enseignement grammatical traditionnel contesté .....	23
2.2 Vers un nouveau grammatical : l'apport des théories linguistiques .....	24
2.2.1 Apports marquants .....	25
2.3 Pédagogie de la communication ou fonctionnelle.....	28

2.4 Grammaire renouvelée .....	29
2.4.1 Caractéristiques de la grammaire renouvelée .....	31
2.4.2 Métalangage grammatical .....	31
2.4.3 Outils d'analyse pour étudier la langue .....	33
2.5 Outils d'enseignement .....	37
2.6 Outils d'enseignement : objets transformateurs .....	38
2.7 Outils d'enseignement de la grammaire renouvelée .....	40
2.7.1 Démarche inductive dans l'enseignement grammatical .....	41
2.8 Pratique enseignante et pratique d'enseignement .....	44

### CHAPITRE 3

<b>Méthodologie .....</b>	<b>46</b>
3.1 Type de recherche .....	46
3.2 Échantillonnage .....	48
3.2.1 Caractéristiques des participantes .....	50
3.3 Outil d'enseignement proposé .....	51
3.3.1 Métalangage et contenu grammaticaux .....	52
3.3.2 Démarches d'enseignement .....	53
3.4 Type de formation .....	56
3.5 Considérations éthiques .....	56
3.6 Collecte des données .....	57
3.6.1 Entretien semi-dirigé .....	58
3.6.2 Questionnaires écrits .....	60
3.6.3 Passation des questionnaires écrits .....	64
3.6.4 Observation participante .....	64
3.7 Déroulement de l'expérience .....	67

### CHAPITRE 4

<b>Présentation des résultats .....</b>	<b>70</b>
4.1 Données de l'entretien semi-dirigé .....	70
4.1.1 Enseignante 1 .....	71
4.1.2 Enseignante 2 .....	72
4.1.3 Enseignante 3 .....	72
4.1.4 Enseignante 4 .....	73
4.1.5 Enseignante 5 .....	74
4.1.6 Enseignante 6 .....	75
4.2 Connaissances grammaticales aux deux temps de l'expérience .....	76

4.2.1 Résultats globaux aux deux temps de la mesure .....	76
4.2.2 Résultats pour chacune des rubriques du questionnaire 1 .....	78
4.3 Démarches d'enseignement grammatical .....	82
4.3.1 Enseignante 1 .....	83
4.3.2 Enseignante 2 .....	86
4.3.3 Enseignante 3 .....	89
4.3.4 Enseignante 4 .....	92
4.3.5 Enseignante 5 .....	95
4.3.6 Enseignante 6 .....	98
4.4 Impact à court terme de l'étude .....	101
4.4.1 Du point de vue des connaissances grammaticales .....	101
4.4.2 Du point de vue des outils et pratiques d'enseignement.....	102
4.4.3 Obstacles rencontrés et moyens utilisés pour les surmonter .....	103
4.4.4 Gains d'avoir participé à cette recherche.....	105
<b>CHAPITRE 5</b>	
<b>Synthèse et Interprétation des résultats .....</b>	<b>108</b>
5.1 Influence de l'outil sur les connaissances grammaticales.....	108
5.1.1 Métalangage grammatical au t <sub>1</sub> .....	109
5.1.2 Contenus grammaticaux au t <sub>1</sub> .....	111
5.1.3 Métalangage grammatical au t <sub>2</sub> .....	112
5.1.4 Contenus grammaticaux au t <sub>2</sub> .....	113
5.2 Influence de l'outil sur les pratiques d'enseignement .....	116
5.2.1 Outils d'analyse de la phrase au t <sub>1</sub> .....	116
5.2.2 Outils d'analyse de la phrase au t <sub>2</sub> .....	119
5.2.3 Pratiques d'enseignement au t <sub>1</sub> .....	120
5.2.4 Pratiques d'enseignement au t <sub>2</sub> .....	122
5.3 Impact de l'étude.....	126
5.4 Limites de la recherche .....	127
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>130</b>
<b>RÉFÉRENCES.....</b>	<b>133</b>
<b>APPENDICE A</b>	
<b>Démarche active de découverte.....</b>	<b>145</b>
<b>APPENDICE B</b>	
<b>Certificat d'éthique.....</b>	<b>147</b>
<b>Lettre d'information et formulaire de consentement .....</b>	<b>148</b>

**APPENDICE C****Guide d'entretien – avant la recherche ..... 152****Exemples de données recueillies ..... 153****APPENDICE D****Questionnaire 1 ..... 154****Questionnaire 2 ..... 158****Exemples de données recueillies ..... 159****APPENDICE E****Exemples de données recueillies ..... 160**



## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CHTGE :	Comité d'Harmonisation de la Terminologie Grammaticale pour l'enseignement du français à l'École
CSLF :	Conseil supérieur de la langue française
ÉLEF :	État des lieux de l'enseignement du français
MELS :	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MÉQ :	Ministère de l'Éducation du Québec
PFÉQ :	Programme de formation de l'école québécoise
RA :	Recherche-action
RI :	Recherche-intervention
DADD :	Démarche active de découverte
GR :	Grammaire rénovée
GT :	Grammaire traditionnelle
GN :	Groupe du nom
GV :	Groupe du verbe
S :	Sujet
CP :	Complément de phrase

## LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

Tableau 1 : Terminologie des grammaires traditionnelle et renouvelée .....	33
Tableau 2 : Manipulations syntaxiques .....	36
Tableau 3 : Caractéristiques des participantes.....	51
Tableau 4 : Grille d'analyse du questionnaire 2.....	63
Tableau 5 : Grille d'observation de l'activité d'enseignement .....	67
Tableau 6 : Déroulement de l'expérience.....	69
Figure 1 : Phases de l'enseignement inspirée de Daudelin et al. (2005).....	45
Figure 2 : Outil d'enseignement : Le référentiel grammatical, <i>L'École des mots</i> .....	54
Figure 3 : Résultats globaux obtenus au questionnaire 1 aux temps 1 et 2.....	77
Figure 4 : Résultats pour chacune des rubriques du questionnaire 1, au temps 1 .....	79
Figure 5 : Résultats pour chacune des rubriques du questionnaire 1, au temps 2 .....	80

## RÉSUMÉ

La recherche qui fait l'objet du mémoire vise à examiner l'influence de l'utilisation d'un outil d'enseignement de la grammaire renouvelée (GR) sur la transformation des pratiques des enseignantes du primaire, particulièrement du point de vue de l'appropriation de connaissances grammaticales et de l'actualisation d'une démarche d'enseignement associée à la GR.

L'originalité de l'étude repose d'une part, sur le fait qu'elle attribue un rôle central à l'outil de travail comme objet transformateur des pratiques, aspect négligé par les études sur l'enseignement. D'autre part, elle se distingue des recherches qui visent à se prononcer sur les pratiques exemplaires d'enseignement grammatical renouvelé en examinant plutôt les ruptures et les prégnances dans la manière des participantes de l'appréhender.

La recherche a été réalisée auprès de six enseignantes œuvrant aux trois cycles du primaire. Dans le cadre de l'étude, celles-ci ont bénéficié de formations, entre autres, sur les outils d'analyse de la phrase et la démarche active de découverte. Afin d'établir des liens entre le recours à l'outil et les transformations observées, une cueillette de données au début ( $t_1$ ) et au terme ( $t_2$ ) de l'expérience a été réalisée. Ainsi, un entretien semi-dirigé ( $t_1$ ) et un questionnaire grammatical ( $t_1$  et  $t_2$ ) ont permis d'examiner l'appropriation du métalangage et des contenus de la GR. De plus, afin d'étudier la contribution de l'outil sur l'actualisation d'une démarche d'enseignement associée à la GR, les participantes ont été observées à deux reprises ( $t_1$  et  $t_2$ ), alors qu'elles pilotaient

une activité de grammaire. Enfin, au  $t_2$ , un questionnaire sur l'impact de leur participation à l'étude a été soumis aux enseignantes.

Globalement, la comparaison des résultats entre ( $t_1$ ) et ( $t_2$ ) montre que le nouvel outil a eu un effet « transformateur » sur la maîtrise plus assurée des connaissances des enseignantes au regard du métalangage et des contenus grammaticaux. On observe également qu'il a influencé positivement leur démarche d'enseignement. Les participantes recourent plus aisément aux outils d'analyse de la phrase et ont le souci de susciter la recherche et la discussion chez les élèves autour d'un phénomène grammatical. Toutefois, il semble que la prégnance d'une conception traditionnelle de la grammaire et le manque de formation de base des enseignantes ont pu constituer des obstacles à une amélioration plus marquée de certains résultats. En effet, au ( $t_2$ ), on remarque qu'un va-et-vient s'instaure parfois entre les connaissances grammaticales nouvelles et anciennes et que certaines difficultés persistent pour actualiser une démarche d'enseignement engageant les élèves dans la construction de leurs savoirs grammaticaux.

Ainsi, la recherche montre l'intérêt de recourir à un nouvel outil d'enseignement de la GR pour influencer positivement la transformation des pratiques. Toutefois, puisque cette transformation ne se fait pas sans heurts, elle doit être soutenue par la mise en œuvre de formations « qui ne laissent pas l'enseignante seule dans ses essais mais lui garantissent un accompagnement » (Wirthner, 2006, p.396).

## INTRODUCTION

Au Québec, l'enseignement de la grammaire constitue une préoccupation majeure dans la discipline scolaire qu'est le français. Il occupe une place importante dans les Programmes de formation de l'école québécoise au primaire et au secondaire prescrits par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉQ, 2001; MELS, 2006, 2007), compte tenu des enjeux sociaux associés à la langue écrite. En effet, « savoir communiquer efficacement à l'écrit est devenu un outil essentiel pour vivre en société, pour rencontrer et comprendre les autres » (MELS, 2009, p.3). Toutefois, force est de constater que les résultats des élèves aux épreuves uniques d'écriture au primaire et au secondaire témoignent d'une maîtrise plus ou moins assurée de la syntaxe et de l'orthographe grammaticale (MELS, 2006, 2014).

L'enseignement grammatical a connu plusieurs changements depuis les dernières décennies (Lebrun et Boyer, 2004; Milot, 1984; Paret et Chartrand, 1990). Cependant, l'année 1995 marque un tournant avec l'avènement de la grammaire dite « renouvelée ou rénovée ». L'intérêt de cette grammaire pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue réside, entre autres, dans le fait que son enseignement repose sur des fondements issus d'études et de théories de l'apprentissage en général, « et plus spécifiquement du processus par lequel les apprenants s'approprient l'écrit » (Nadeau et Fisher, 2003, p.54). Par ailleurs, du point de vue du contenu grammatical, les descriptions des phénomènes langagiers sont fondées sur des critères plus rigoureux que ceux de la grammaire traditionnelle (Chartrand, 2008).

Ainsi, la démarche d'enseignement-apprentissage déductive au cours de laquelle « l'enseignant donne une règle explicitement et celle-ci est appliquée par les élèves » (Vincent et Lefrançois, 2013, p. 477) fait place à différentes démarches inductives, telles que la démarche active de découverte (Chartrand, 1996), visant à rendre les apprenants actifs sur le plan cognitif. Quant aux classes de mots et aux fonctions syntaxiques, traditionnellement définies sur la base de considérations sémantiques réduites, elles relèvent davantage de caractéristiques morphologiques et syntaxiques permettant aux élèves d'élaborer un réseau de connaissances grammaticales, « contribuant ainsi à un meilleur apprentissage » (Nadeau et Fisher, 2006, p.84).

Pourtant, malgré l'intérêt que présente la grammaire rénovée, celle-ci tarde à s'implanter dans les classes de français (Chartrand, 2007, 2012). Cette lacune est-elle attribuable à la formation inadéquate des enseignants sur les changements apportés à la théorie grammaticale et à son enseignement? Est-elle consécutive au manque d'outil de travail soutenant l'actualisation des principes sur lesquels repose la grammaire rénovée? Est-ce que le recours à des outils d'enseignement pertinents induiraient certaines transformations de la pratique?

Tenter de répondre à ces questions apportera une contribution intéressante à la communauté scientifique en examinant les liens possibles entre l'utilisation d'un nouvel outil d'enseignement de la grammaire rénovée et la transformation de la pratique des enseignantes. Les données recueillies contribueront aux travaux qui s'intéressent aux pratiques professionnelles, particulièrement, ceux moins nombreux, qui étudient le travail de l'enseignante dans le cadre d'un renouveau pédagogique (Schneuwly, 2002).

Ainsi, la recherche s'inscrit dans une perspective de développement professionnel en établissant des liens entre les outils didactiques et les pratiques d'enseignement. De ce fait, elle est centrée sur l'agir de l'enseignante et non sur les connaissances grammaticales des élèves ou leur mobilisation en contexte d'écriture.

Le mémoire est divisé en cinq chapitres. Le premier chapitre (*Problématique*) situe le contexte de l'étude et présente les principaux résultats de recherches qui ont conduit à cerner le problème au cœur de ce mémoire. Le deuxième chapitre (*Cadre conceptuel*) présente d'abord ce qu'on entend par la grammaire « traditionnelle » et la grammaire « renouvelée », puis les concepts sur lesquels repose l'étude, tels que les outils de travail de l'enseignant et l'outil d'enseignement comme objet transformateur de pratiques. Le troisième chapitre (*Méthodologie de la recherche*) rapporte les modalités expérimentales de l'étude, plus précisément le choix du type de recherche, l'échantillon retenu, les instruments de collecte de données et le déroulement de l'expérience. Le quatrième chapitre (*Présentation des résultats*) expose les résultats obtenus grâce aux instruments de collecte de données. Enfin, dans le dernier chapitre (*Synthèse et Interprétation des résultats*), les résultats sont discutés de manière à faire ressortir les liens entre l'utilisation d'un nouvel outil d'enseignement de la grammaire renouvelée et les transformations observées au regard des connaissances grammaticales et des démarches d'enseignement des participantes. Ces résultats sont mis en relation avec ceux d'autres études antérieures.

## CHAPITRE 1

### PROBLÉMATIQUE

#### 1.1 Contexte général de la recherche

L'intérêt des chercheurs et des instances gouvernementales québécois pour l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire au secondaire et au primaire n'est pas récent. En effet, plusieurs études ont été menées pour mieux comprendre les faibles performances des élèves en écriture, particulièrement, aux critères relevant de la maîtrise de la langue, tels que la syntaxe et l'orthographe grammaticale (Chartrand, 2011, 2012; Chartrand et Lord, 2010, 2013; MELS, 2006, 2009, 2014). Dans cette perspective, les résultats de l'enquête « État des lieux de l'enseignement du français » (ÉLEF) réalisée auprès d'enseignants de français, langue d'enseignement au secondaire, révèlent qu'ils accordent une grande importance à l'enseignement de la grammaire. La plupart d'entre eux, soit 94%, disent proposer à leurs élèves des exercices grammaticaux à chaque cours ou une à quelques fois par semaine (Chartrand et Lord, 2010). Pourtant, on observe que les résultats des élèves aux épreuves d'écriture ministérielles ont peu ou pas évolué ces dernières années.

En effet, l'analyse des épreuves de la fin du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire de 2013 (MELS, 214) montrent les lacunes des élèves au regard des critères linguistiques portant sur les constructions de phrases et la ponctuation (critère 4) et le respect des normes relatives aux orthographe d'usage et grammaticale (critère 5). Ainsi, au critère 4, « moins de 65% des élèves obtiennent au moins une cote C » (MELS, 2014, p.8),



tandis qu'au critère 5, environ 55% d'entre eux obtiennent la cote C, D ou E (MELS, 2014), ce qui témoigne d'une compétence peu ou très peu développée. L'analyse met aussi en évidence que ces résultats ne présentent aucune amélioration comparativement à ceux observés neuf ans plus tôt.

Au primaire, les résultats des élèves de 6<sup>e</sup> année aux épreuves d'écriture ministérielles entre 2000 à 2005 illustrent, eux aussi, des difficultés concernant les critères linguistiques (MELS, 2006). De plus, on observe que les pourcentages de réussite aux orthographe d'usage et grammaticale ont diminué d'environ 10% entre 2000 à 2005. Comme le rapporte Chartrand (2007), « Le nombre d'élèves ayant obtenu un résultat « peu satisfaisant » ou « insatisfaisant » passe de 17 % à 27 % pour la syntaxe et la ponctuation et de 13% à 23 % pour l'orthographe » (p.27).

Cette absence de progrès au secondaire et au primaire fait pourtant suite aux transformations apportées à la théorie grammaticale et à son enseignement (MELS, 2006) pour « amener les élèves à comprendre le fonctionnement de la langue » (Nadeau et Fisher, 2006, p. 74) et contribuer à une meilleure maîtrise de l'écrit.

## **1.2 Grammaire nouvelle ou renouvelée**

C'est avec l'avènement du programme de français au secondaire de 1995 que l'enseignement de la grammaire a subi d'importants changements (MÉQ, 1995). Ceux-ci visaient, d'une part, à améliorer la compétence écrite des élèves et d'autre part, à répondre à l'opinion publique « qui s'émeut régulièrement des « pauvres » performances des élèves dans ce domaine » (Nadeau et Fisher, 2006, p.74). Cette

grammaire scolaire dite « nouvelle » ou « rénovée » (GR) se distingue de la grammaire traditionnelle (GT), entre autres, du point de vue du métalangage utilisé, du fait qu'elle soit ancrée dans une perspective morphosyntaxique plutôt que sémantique et qu'elle comporte une composante textuelle traitant des phénomènes grammaticaux entre les phrases. Au regard de son enseignement, la GR se différencie de la GT en étant associée à des démarches cognitives qui tiennent compte des études sur le processus d'apprentissage, comme celles ayant conduit à une meilleure connaissance du traitement de l'information et du transfert des apprentissages (Nadeau et Fisher, 2006). De plus, s'appuyant sur la conception vygotkienne de l'apprentissage (Vygotski, 1985), une importance particulière est accordée aux interactions sociales permettant aux élèves de discuter autour d'un fait de langue.

Le travail de l'enseignant consiste à orienter la réflexion et l'analyse de phénomènes grammaticaux en s'appuyant « sur des critères objectifs et plus stables que la grammaire traditionnelle » (Fisher et Nadeau, 2003, p. 54). En ce sens, des outils d'analyse, tels que les manipulations syntaxiques et le modèle de la phrase de base, sont privilégiés pour aider les élèves à comprendre « le fonctionnement des unités de la langue (mots, groupes, phrases) » (Chartrand et Paret, 2010, p. 65). De plus, des démarches d'enseignement inductives sont mises de l'avant pour « (leur) permettre de s'approprier des phénomènes langagiers d'une manière plus rigoureuse » (Blain, 1995, p. 27).

Cette manière d'envisager l'enseignement-apprentissage de la grammaire représente un changement important de paradigme que l'école se doit d'assumer (Nadeau et

Fisher, 2009). Pourtant, selon Dufays (2007), « le nouveau paradigme grammatical est mal compris des enseignantes et [...] les leçons de français sont un tissu de paradigmes souvent contradictoires » (p.171). En effet, force est de constater qu'après plus de vingt ans, l'enseignement rénové de la grammaire<sup>1</sup> peine à s'établir dans les classes de français au primaire et au secondaire (Chartrand, 2009). Ce constat nous conduit à examiner les moyens qui ont été mis en œuvre pour en favoriser l'actualisation par les enseignants.

### 1.3 Formation en enseignement rénové de la grammaire

Plusieurs chercheurs soutiennent que, pour enseigner la grammaire rénovée, il est essentiel que les enseignants acquièrent une base solide de connaissances grammaticales et s'approprient les outils d'analyse ainsi que les démarches d'enseignement qui lui sont propres (Chartrand, 2009, 2011, 2013; Chartrand, Lord et Gauvin, 2010; Gauvin et Boivin, 2013; Hamel, 2010; Lord, 2012).

Pourtant, Chartrand et Paret (2010) mentionnent que le ministère de l'Éducation n'a donné aucune formation de base massive aux enseignants pour soutenir l'implantation de la GR prescrite dans le programme de français de 1995. Ce n'est qu'en 2009, près d'une quinzaine d'années après les modifications apportées à l'enseignement de la grammaire traditionnelle, qu'un document prescriptif est élaboré par le MELS à

---

<sup>1</sup> Dans la suite du mémoire, les termes « enseignement rénové de la grammaire » ou « grammaire rénovée » sont privilégiés en nous référant aux propositions de Chartrand et Paret (2010). Selon ces auteures « pour désigner l'enseignement de la grammaire, les termes *traditionnel* et *nouveau (nouvelle)* sont commodes, mais peu descriptifs, car cet enseignement n'a cessé de changer de la moitié du XIX<sup>e</sup> siècle au XXI<sup>e</sup> siècle (p.65). Par ailleurs, pour ces auteures, le terme « rénové » montre « qu'il ne s'agit pas de rupture totale avec l'enseignement d'avant, mais que c'est aussi l'enseignement qui doit être rénové, pas seulement la description de la langue et les contenus de la grammaire » (p.65).

l'intention des enseignants du primaire, la *Progression des apprentissages du primaire* (MELS, 2009). Ce document destiné, entre autres, à l'enseignement des différentes disciplines associées à la classe de français (lecture, écriture, communication orale) présente un contenu grammatical à faire apprendre et des pistes de travail pour guider l'enseignement à chaque année du primaire. Au moment de sa parution, la nécessité de former les conseillers pédagogiques de français à la GR s'est imposée. Ainsi, la nouvelle théorie grammaticale leur est présentée par le MELS<sup>2</sup> lors d'une session de perfectionnement (mars 2010 à octobre 2010).

Ces différentes mesures ont eu peu d'effet sur l'appropriation de la GR par les enseignants. Selon une enquête de l'ÉLEF (2012) menée par Chartrand et Lord (2010), 72% d'entre eux considéreraient « utile » ou « très utile » une formation sur la grammaire de la phrase, évaluant que leurs connaissances de la GR sont précaires au regard du contenu grammatical et des outils d'enseignement qu'elle privilégie.

#### **1.4 Outils d'enseignement**

Les outils d'enseignement sont particuliers à chaque discipline et servent principalement à l'apprentissage des élèves. Mis à la disposition des enseignants, ils orientent leur manière d'organiser et de concevoir le contenu à enseigner (Dolz et Schneuwly, 2009). Ainsi, ils soutiennent, à la fois, les élèves dans l'appropriation de leurs connaissances et le développement de leurs compétences (Wirthner, 2006) et les enseignants dans leur agir professionnel.

---

<sup>2</sup> Selon Chartrand et Paret (2010), cette lacune concernant la formation des enseignants à la GR a aussi été observée à l'enseignement au secondaire. Les auteures rappellent qu'une « poignée de personnes ont tenté tant bien que mal de former minimalement les enseignants de français du secondaire de 1996 à 2000 à la « grammaire nouvelle » (p. 62).

Les outils d'enseignement peuvent également transformer les enseignants en leur présentant l'objet d'étude et en orientant leur travail (Graça et Alvares Pereira, 2009; Schneuwly, 2000; Wirthner, 2006). En effet, l'étude exploratoire de Wirthner (2006) a montré que l'utilisation d'un nouvel outil d'enseignement du résumé écrit d'un texte informatif a permis aux participants de modifier leurs connaissances du contenu et leurs pratiques. Il a contribué à transformer leur approche « traditionnelle » de l'enseignement-apprentissage du résumé en une approche « contemporaine », au regard du contenu et des « manières de conduire l'activité en classe » (p. 392).

Pour le travail grammatical, ces outils concernent d'une part, les ouvrages didactiques (manuels et guides du maître) comprenant les contenus à apprendre et d'autre part, les démarches d'enseignement qui soutiennent l'apprentissage.

#### **1.4.1 Ouvrages didactiques et métalangage grammatical**

Dans la lignée des travaux du Comité d'Harmonisation de la Terminologie Grammaticale pour l'enseignement du français à l'École (CHTGE), Chartrand et al. (2010) ont examiné les ouvrages didactiques de grammaire les plus utilisés et les Programmes de formation de l'école québécoise du primaire et du secondaire (MEQ, 1995, 2001; MELS, 2006, 2007) afin d'analyser le métalangage grammatical utilisé. Celui-ci s'avère essentiel pour permettre à « l'enseignant et à l'élève de parler de leur observation à propos de la langue qui, dès lors, est mise à distance et envisagée comme un objet de réflexion, d'apprentissage et de savoir » (Chartrand et al., 2010, p.42). Les auteures ont observé la présence d'un métalangage parfois confus et disparate. En effet, la dénomination de termes grammaticaux et des outils d'analyse de

la langue, soit le modèle de la phrase de base et les manipulations syntaxiques, peut varier d'un matériel didactique à l'autre, voire même d'une grammaire à l'autre créant diverses difficultés dans l'enseignement du français (Chartrand et al., 2010).

Ainsi, du point de vue de la dénomination des termes grammaticaux, Chartrand et al. (2010) soulignent que, dans certains ouvrages du primaire, la classe et la fonction sont confondues (« groupe verbal » pour « prédicat »). Dans d'autres, les termes « groupe » et « fonction » sont amalgamés tels que le « groupe sujet ». Cette dénomination pose problème, puisqu'elle met « sur le même pied un groupe de mots » par exemple, un groupe du nom (GN) et une fonction grammaticale (sujet). Alors que le « groupe sujet » réfère bien à la fonction occupée par le GN, « ce n'est pas le cas pour le *groupe verbe* qui, lui, tient son nom de la classe de son noyau plutôt que de sa fonction, celle de prédicat » (Chartrand et al., 2010, p.47).

Quant aux outils d'analyse de la langue, différents termes sont utilisés pour désigner le modèle théorique de référence soit *PHRASE DE BASE*, *modèle de la phrase de base*, *phrase P* (Boivin, 2012; Chartrand, 2016; Chartrand et de Pietro, 2010, 2012; Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 2011; Nadeau et Fisher, 2006), et, fait surprenant, cet outil d'analyse est plus présent dans les ouvrages du secondaire que ceux du primaire. Pourtant, les contenus à enseigner au primaire (MELS, 2009) nécessiteraient l'utilisation de cet outil. En ce qui concerne les manipulations syntaxiques, la terminologie pour les désigner ainsi que leur nombre varient du programme du primaire à celui du secondaire. De plus, les auteures soulignent que, même si ces deux outils

d'analyse sont considérés efficaces pour étudier le fonctionnement de la langue, il existe peu de précisions quant à la façon de les utiliser (Chartrand et al., 2010).

Le métalangage grammatical « constitue une composante importante de l'enseignement grammatical » (Chartrand et de Pietro, 2012), puisque c'est par lui que s'actualisent, en partie, les connaissances grammaticales (Chartrand et al., 2010). Il permet à l'enseignant et aux élèves de discuter et d'expliquer des faits de langue et favorise la maîtrise de la compréhension et de la production de l'écrit (Chartrand et de Pietro, 2012). Ainsi, « un vocabulaire spécifique commun pour nommer les faits et les phénomènes langagiers est une des conditions d'une activité grammaticale formatrice » (Chartrand, 2012, p. 3).

#### **1.4.2 Pratiques d'enseignement grammatical**

Différents travaux ont examiné les pratiques de l'enseignement rénové de la grammaire au secondaire et au primaire (Chartrand, 2011; Chartrand et Lord, 2010, 2013; Cogis, 2006; Garcia-Debanc, Paolacci et Boivin, 2014; Hamel, 2010; Nadeau et Fisher, 2006; Paolacci et Garcia-Debanc, 2009). Ils montrent que les démarches d'enseignement traditionnel, comme l'explication de règles et la réalisation d'exercice d'application d'une règle, jouissent encore d'une certaine popularité (Beaudoin, Boutin et Huot, 2004).

En ce sens, l'étude de Chartrand (2011) est particulièrement révélatrice quant aux pratiques actuelles au secondaire. L'auteure a analysé les séquences d'enseignement réalisées par cinq enseignants. Les résultats montrent que « ni l'esprit, ni les

démarches, ni les outils de la grammaire rénovée ne sont convoqués en classe » (p.52). Plus récemment, Chartrand et Lord (2013), qui rapportent les résultats d'une étude menée par l'ÉLEF, soulignent que « les exercices de grammaire sont toujours aussi présents dans la classe de français, la dictée également et ce, même si nombre de didacticiens ont critiqué ouvertement son efficacité en matière d'outil d'apprentissage » (p. 88). Ces résultats vont dans le sens de ceux de Ouellet (2010) qui a étudié les méthodes d'enseignement de la grammaire chez des enseignants de 6<sup>e</sup> année du primaire, de 1<sup>re</sup> secondaire et d'adaptation scolaire. L'auteure a mis en évidence que « les exercices d'application de règles dominant dans les trois niveaux scolaires suivis de la présentation de règles » (p. 14).

En ce qui concerne le primaire, la recherche de Beaudoin et al. (2004), réalisée auprès de 34 enseignants et 148 étudiants en formation universitaire à l'enseignement, rapporte leurs pratiques privilégiées. Les participants étaient invités à choisir, parmi 30 possibilités, les démarches d'enseignement les plus pertinentes. Les résultats de l'étude montrent que celles mises de l'avant en GR, comme l'analyse syntaxique au moyen des manipulations syntaxiques ou les approches inductives telles que la démarche active de découverte (DADD) sont presque absentes des choix effectués. Les auteurs ont observé que les enseignants et les étudiants de 1<sup>re</sup> année universitaire présentent « une conception plus traditionnelle » (p.15) de l'enseignement-apprentissage de la grammaire que celle, plus contemporaine, des étudiants de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année, « ce qui laisse présager l'influence de la formation universitaire reçue » (p. 11). Quant à l'étude de Hamel (2010) portant sur les pratiques effectives de huit



enseignantes du 3<sup>e</sup> cycle, elle montre que « le paradigme traditionnel (de l'enseignement grammatical) est encore bien présent dans les classes » (p.178).

Les résultats de ces études québécoises rejoignent ceux obtenus en France par Paolacci et Garcia-Debanc (2009). Selon ces auteures, l'enseignement grammatical relèvent davantage de pratiques « traditionnelles » que de celles privilégiées par les recherches en didactique du français des dernières décennies.

En somme, les études rapportées montrent des lacunes concernant d'une part, les outils didactiques pour l'enseignement grammatical, en particulier au regard du métalangage qui manque d'uniformité et de cohérence, pourtant essentiel à une activité grammaticale formatrice (Chartrand et al., 2010). D'autre part, elles rapportent que les démarches d'enseignement privilégiées en GR sont peu utilisées dans le travail grammatical réalisé par les enseignants et les élèves.

### **1.5 Énoncé du problème de recherche**

L'enseignement rénové de la grammaire peine à s'actualiser dans les classes de français québécoises. Le manque d'indications ministérielles concernant les pratiques à mettre en œuvre, qui a perduré jusqu'en 2009, et les lacunes observées dans la formation des enseignants peuvent expliquer que le paradigme traditionnel soit encore bien présent dans les classes.

Les études portant sur les outils d'enseignement mis à la disposition des enseignants et des élèves mettent en évidence un métalangage grammatical peu conforme à la GR et

peu uniforme d'un ensemble didactique à l'autre. Selon Chartrand et al. (2010), « l'absence ou la non application d'une terminologie commune cohérente pour l'enseignement du français langue première [...] créent diverses difficultés pour l'enseignement du français » (p.42). De plus, elles rendent difficile le renouvellement des pratiques et la réalisation d'un enseignement-apprentissage significatif et efficace en grammaire (Chartrand, 2011). Par ailleurs, différentes études ont montré que les enseignants ont peu recours aux pratiques associées à la GR et que celles-ci oscillent quelquefois « entre tradition et rénovation » (Masseron, 2010, p.37).

Le cœur du problème réside dans le fait que les enseignantes n'ont pas bénéficié d'une formation suffisante en GR et que les outils d'enseignement mis à leur disposition présentent des lacunes. Selon Wirthner (2006), lorsque de tels outils font défaut, les enseignants peuvent abandonner le contenu à enseigner ou l'aborder « en construisant leurs propres moyens qui rendent compte de conceptions et procédures accumulées au fil de leur vie professionnelle, les plus anciennes étant les plus prégnantes » (p.377).

Pourtant, il semble que le recours à un outil d'enseignement, dont le contenu et les démarches d'enseignement-apprentissage sont construits en cohérence avec plusieurs présupposés théoriques pertinents, pourrait contribuer à transformer les connaissances et les pratiques des enseignants (Graça et Alvares Pereira, 2009; Wirthner, 2006; Wirthner et Schneuwly, 2004). En ce sens, Wirthner (2006) a montré que l'utilisation d'un nouvel outil pour l'enseignement du résumé du texte informatif a contribué à en modifier l'approche « traditionnelle » en une approche plus « contemporaine ». À des

degrés divers, les participants ont transformé leurs connaissances du contenu et leurs pratiques d'enseignement. Ainsi, c'est dans cette perspective que notre étude sera réalisée.

## **1.6 Question et objectifs de l'étude**

La présente étude s'articulera autour de la question suivante : l'utilisation d'un nouvel outil d'enseignement de la grammaire renouvelée transforme-t-il les pratiques des enseignants du primaire? Elle vise à examiner l'influence de l'outil sur :

- l'appropriation de connaissances grammaticales (objectif 1)
- l'actualisation de démarches d'enseignement associées à la grammaire renouvelée (objectif 2).

## **1.7 Pertinence de la recherche**

Toute recherche scientifique s'inscrit dans un temps social spécifique et vise à développer la connaissance du domaine qui lui est propre. Prescrit dans le Programme de formation de l'école québécoise au primaire depuis 2001, l'enseignement renouvelé de la grammaire repose sur les résultats d'études sur la langue et l'enseignement-apprentissage. Il évoluera au rythme, entre autres, des exigences de la société et des recherches scientifiques. Pour ces raisons, nous exposons la pertinence sociale et scientifique de l'étude.

### **1.7.1 Pertinence sociale**

Depuis longtemps au Québec, une grande importance est accordée à la qualité et à la maîtrise de la langue française. À cet effet, le Conseil supérieur de la langue française

(CSLF, 2015) a tout récemment émis un avis à la ministre responsable de la Protection et de la Promotion de la langue française dans lequel il souligne la nécessité d'un enseignement du français efficace à tous les ordres d'enseignement. Il rappelle également que « la responsabilité première en matière de compétences linguistiques incombe aux établissements d'enseignement » (p. 26). Il revient donc à l'enseignant d'amener ses élèves à développer les outils langagiers nécessaires à la maîtrise de la langue. Au primaire, ceux-ci concernent, entre autres, les connaissances de base en grammaire de la phrase et l'appropriation graduelle de la terminologie grammaticale permettant à l'élève « d'intervenir avec précision lorsqu'il participe à des activités liées à la langue » (PFÉQ, 2001, p.72).

L'apprentissage de la grammaire vise à contribuer au développement des compétences langagières : lire, écrire, communiquer oralement. Toutefois, pour assumer adéquatement un enseignement de qualité, l'enseignant doit tirer profit des pratiques prometteuses susceptibles d'améliorer les connaissances syntaxiques et grammaticales des élèves et d'en favoriser le transfert dans les différents domaines de la discipline « français ». L'introduction de la grammaire rénovée en classe représente « tout un virage sur le plan de la théorie grammaticale » (en proposant) « une description plus rigoureuse et plus complète des phénomènes grammaticaux » (Nadeau et Fisher, 2006, p.2) et des démarches d'enseignement qui rendent les élèves actifs sur le plan cognitif.

En introduisant un nouvel outil d'enseignement qui intervient dans le parcours professionnel des enseignants et en privilégiant leur formation continue dans « des

conditions de forte proximité participative de terrain » (Bru, 2002, p. 65), nous souhaitons contribuer à la transformation de leur pratique d'enseignement de la GR, notamment du point de vue des outils d'analyse de langue et des pratiques qu'elle propose.

Nous disposons de peu d'information sur les apports des outils mis à la disposition des enseignants sur la transformation de leurs pratiques. Toutefois, il semble qu'ils peuvent « contribuer à une transformation des types de situations d'enseignement-apprentissage mises en œuvre par les enseignants dans leur classe, mais aussi de la manière dont les élèves apprennent » (Lebrun et Niclot, 2009, p. 9).

Par ailleurs, les résultats s'avéreront aussi utiles pour soutenir la formation initiale des futurs enseignants. Comme le souligne Dufays (2005), les recherches qui s'intéressent aux pratiques permettent « de mieux guider les jeunes enseignantes sur les conditions d'efficacité de leurs actions » (p. 10). L'analyse de ces pratiques et la description des principaux savoir-faire des enseignants expérimentés (Goigoux et Vergnaud, 2005) soutiendraient le développement des compétences professionnelles des futurs enseignants. Selon Goigoux et Vergnaud (2005), « mieux décrits, ces savoir-faire sont plus aisés à transmettre en formation professionnelle » (p. 10).

Ainsi, la recherche contribue à combler certaines lacunes observées concernant la recherche en éducation qui, selon Tardif et Zourhlal (2005) s'avère souvent, peu adaptée aux besoins des praticiens auxquels elle est pourtant destinée et peu utilisée dans les milieux de pratique.

### 1.7.2 Pertinence scientifique

L'enseignement grammatical dans les pays francophones constitue une préoccupation majeure des chercheurs, mais demeure « encore insuffisamment exploré par les recherches en didactique du français » (Garcia-Debanc, Paolacci et Boivin, 2014, paragr. 41). En effet, même si les études menées jusqu'à maintenant présentent un avancement pour l'enseignement, « les auteurs s'accordent tous à (en) reconnaître le caractère partiel, inachevé, et ouvert à de nouvelles recherches » (Masseron, 2010, p.37).

Chartrand et al. (2010) ont examiné les différents outils didactiques de grammaire utilisés par les enseignants et les élèves. Les auteures ont montré que « la terminologie grammaticale employée au primaire est disparate et parfois problématique pour l'apprentissage » (p. 27). D'autres études ont porté plus particulièrement sur le travail ou l'activité de l'enseignant (Graça et Alvares Pereira, 2009; Simard et al. 2010). Selon Bernié (2007), l'intérêt suscité par le travail de l'enseignant serait dû au constat que « l'essentiel de l'enseignement-apprentissage en classe est largement tributaire de l'enseignant lui-même qui vient s'interposer dans la relation de l'élève au savoir » (p. 116). Ainsi, Beaudoin et al. (2004) et Lord et Chartrand (2013) ont montré que les enseignants au secondaire et au primaire privilégient la réalisation des exercices d'application de règles et la dictée, cela même si ces pratiques traditionnelles sont considérées peu efficaces pour l'apprentissage de la grammaire.

Toutefois, peu de travaux ont examiné l'influence d'un outil d'enseignement de la grammaire sur la pratique ou les variations du travail des enseignants. Selon Wirthner

(2006), l'outil comme transformateur des pratiques enseignantes « est largement négligé par les études sur l'enseignement » (p. 20). Pourtant, il semble qu'un outil de travail peut engendrer des remises en question de conceptions et de pratiques des enseignants d'un contenu spécifique à enseigner (Graça et Alvares Pereira, 2009; Wirthner, 2006; Wirthner et Schneuwly, 2004).

C'est dans cette perspective de développement de connaissances scientifiques que s'inscrit la recherche en examinant l'influence de l'utilisation d'un nouvel outil de travail sur la transformation des connaissances et des démarches d'enseignement de la grammaire renouvelée des enseignants au primaire. Elle apportera une contribution intéressante aux études portant sur les outils de travail des enseignants, lesquelles constituent un maillon faible des recherches (Schneuwly, 2002).

## CHAPITRE 2

### CADRE THÉORIQUE

Le deuxième chapitre traite des concepts mis en cause dans la recherche. D'abord, nous présentons le modèle traditionnel de l'enseignement du français, langue première et les principaux courants qui ont marqué l'enseignement grammatical dans les écoles québécoises. Puis, nous exposerons les principales caractéristiques de la grammaire renouvelée. Enfin, nous précisons ce que l'on entend par l'outil d'enseignement, objet transformateur, et présentons une démarche d'enseignement privilégiée en grammaire renouvelée.

#### **2.1 Modèle traditionnel d'enseignement du français, langue première**

Jusqu'à la fin des années 1960, l'enseignement du français, langue première se fonde presque exclusivement sur le modèle traditionnel. Ce modèle a hérité des pratiques pédagogiques destinées à l'enseignement du grec et du latin ayant cours dans le passé, deux langues qui montrent des similitudes (Simard, 1997; Simard et al., 2010). Par exemple, elles présentent toutes les deux des déclinaisons, c'est-à-dire des variations de terminaisons de mots indiquant leur fonction grammaticale (Simard et al., 2010)<sup>3</sup>. De ce fait, l'enseignement de la langue est centré principalement sur la morphologie et la maîtrise de l'orthographe.

---

<sup>3</sup> Dans une phrase latine, rosA = sujet; rosAE = complément du nom, rosAM = complément d'objet (Simard et al., 2010).



L'enseignement traditionnel du français repose sur cinq principes : 1) l'insistance sur la fonction référentielle du langage; 2) la démarche d'enseignement magistrale et la transmission verbale des connaissances par l'enseignant; 3) le contenu à enseigner centré sur les éléments de la langue; 4) l'attitude normative privilégiée; 5) l'importance accordée à l'écrit (Simard et al., 2010).

*La fonction référentielle du langage* : L'enseignement du français, et particulièrement celui de la grammaire, insiste sur la fonction référentielle du langage, en considérant la langue comme « un outil de pensée servant à représenter la réalité, à renvoyer aux choses et aux êtres auxquels on pense » (Simard et al., 2010, p. 54). D'une part, cette vision occulte les dimensions affective et communicationnelle de la langue, et d'autre part, elle néglige la dimension syntaxique et entraîne plutôt une dérive vers la dimension sémantique, en confondant « en quelque sorte la réflexion sur la langue avec celle sur le réel » (Nadeau et Fisher, 2006, p.31).

*La démarche d'enseignement magistrale et transmissive* : La démarche d'enseignement s'apparente davantage à un « acte d'information » (Simard, 1997) au cours duquel l'enseignant expose les notions et les règles. Puis, celles-ci sont mémorisées par les élèves et assimilées dans des exercices d'application (Simard, 1997).

*Le contenu à enseigner centré sur les éléments de la langue* : Le contenu à enseigner correspond, entre autres, aux règles de la langue, celui-ci étant considéré comme un

objet d'étude en soi ou langue-objet plutôt qu'un outil de communication ou langue-outil (Simard et al., 2010).

*L'attitude normative privilégiée* : L'enseignement de la langue privilégie la langue correcte, socialement valorisée, et occulte les différents usages linguistiques. Il vise particulièrement à « amener les élèves à une sorte de conformisme » (Simard et al., 2010) en procédant à des corrections fréquentes de la langue des élèves.

*L'importance accordée à l'écrit* : L'expression orale n'est pas étudiée. On considère que la connaissance de l'écrit par les élèves aura des effets bénéfiques sur leur maîtrise de l'oral.

Selon Simard et al. (2010), le modèle traditionnel de l'enseignement du français « montre une forte cohésion, ce qui a sans doute contribué à son succès et à sa longévité » (p.54). Il aura une influence notable sur les pratiques d'enseignement grammatical.

### **2.1.1 Modèle traditionnel de l'enseignement grammatical**

Dans le modèle traditionnel d'enseignement du français, la grammaire occupe une place importante dès l'école primaire. S'appuyant sur les principes de l'enseignement traditionnel, on privilégie une démarche d'enseignement magistrale et transmissive d'un contenu correspondant aux règles de la langue.

Ainsi, l'enseignement consiste à présenter, d'abord, aux élèves les règles grammaticales à mémoriser, puis, à leur proposer des exercices bâtis sur mesure afin qu'ils appliquent ces règles. Outre les exercices d'application, diverses activités sont mises à contribution, telles que la récitation de règles et de conjugaisons, la réalisation de dictées, l'analyse logique de phrases et l'analyse grammaticale de mots (Nadeau et Fisher, 2006). En fait, le modèle traditionnel de l'enseignement grammatical sollicite principalement la mémorisation et la répétition des règles grammaticales par les élèves (Simard, et al., 2010).

En effet, on considère que la connaissance des règles suffit pour maîtriser l'orthographe et les règles de la langue (Nadeau et Fisher, 2006). Par conséquent, l'écriture de textes est rarement pratiquée à l'école primaire, puisqu'on soutient que les connaissances orthographiques doivent être maîtrisées avant la production de texte (Nadeau et Fisher, 2006). Selon Encrevé (1977), la réticence du milieu scolaire à faire écrire des textes par les jeunes élèves a perduré jusque dans les années 1970.

Le modèle traditionnel étant le premier véritable modèle d'enseignement grammatical, il sera le seul utilisé dans les écoles québécoises pendant plusieurs décennies avant que sa pertinence soit contestée (Simard, 1997).

### **2.1.2 Modèle d'enseignement grammatical traditionnel contesté**

La pertinence des pratiques d'enseignement grammatical traditionnel, qualifiées de « formelles » et « mécaniques » (Simard et al., 2010), a été contestée compte tenu des faibles performances des élèves en écriture. En effet, bien que ceux-ci réussissent à

réciter les règles mémorisées ou à les appliquer dans des exercices, ils n'arrivaient pas à transférer ces habiletés en contexte de production ou de révision de texte (Chartrand, 1995). Comme le soulignent Asselin et Francoeur-Bellavance (1992), on a observé que la réussite des exercices rendait compte d'un « rendement apparent [...] très fort », mais également que « la capitalisation réelle des savoir-faire ne s'opér(ait) pas » dans la langue écrite (p. 49). Ainsi, le modèle d'enseignement grammatical traditionnel, à lui seul, ne permettait pas de « doter les élèves d'une véritable maîtrise de la langue » (Nadeau et Fisher, 2006, p.45) et d'effectuer aisément les accords grammaticaux en situation d'écriture (Nadeau et Fisher, 2006).

Devant ces constats, la grammaire sera l'un des premiers aspects de l'enseignement du français qui bénéficiera d'un changement (Simard et al., 2010). Désormais, on souhaite « mettre la grammaire au service de l'expression (en privilégiant) un enseignement étroitement lié aux situations d'écriture et mené en réponse aux besoins des élèves » (Nadeau et Fisher, 2006, p.50). C'est dans cette perspective qu'émerge un nouveau grammatical privilégiant un modèle d'enseignement qui vise une maîtrise fonctionnelle de la langue.

## **2.2 Vers un nouveau grammatical : l'apport des théories linguistiques**

Au cours des années 1970, s'appuyant sur différentes études mettant en évidence d'une part, que les compétences grammaticales des élèves ne progressaient que peu ou pas depuis plusieurs années (Chervel, 1977) et d'autre part, que les pratiques d'enseignement avaient très peu évolué (Patrice, 1978), on recourt à la linguistique

« discipline en pleine expansion et au statut scientifique reconnu » (Simard et al., 2010, p.62) pour moderniser les pratiques d'enseignement de la grammaire.

En s'appuyant sur les découvertes de la linguistique, des lacunes importantes dans l'enseignement grammatical sont observées. D'abord, on relève « un manque de rigueur dans la description des structures de la langue qui s'avèrent peu fondées et souvent contradictoires » (Simard, 1997, p.31). Par exemple, des concepts sont définis selon des critères sémantiques plutôt que syntaxiques, ce qui entraîne une confusion entre les catégories de la langue (langue-outil) et la perception du monde réel (langue-objet) (Nadeau et Fisher, 2006). De plus, l'enseignement de la langue centré sur la morphologie de l'écrit (Simard et al., 2010) a pour conséquence de privilégier l'écrit au détriment de l'oral et de focaliser l'enseignement sur les exceptions de l'orthographe et de la conjugaison (Chartrand, 1996; Simard, 1997; Simard et al., 2010).

Afin de combler ces lacunes, les rénovateurs s'inspirent de deux théories linguistiques, la grammaire structurale et le distributionnalisme, pour proposer, entre autres, un remaniement de la terminologie grammaticale, une méthode d'analyse de la phrase relevant de fondements linguistiques plus solides que ceux de la grammaire traditionnelle et une distinction entre la grammaire implicite et la grammaire explicite (Simard, 1997; Simard et al., 2010).

### **2.2.1 Apports marquants**

Un des apports marquants de la grammaire structurale au renouveau grammatical concerne la méthode d'analyse de la phrase. En effet, la grammaire traditionnelle

propose d'analyser la phrase « en prenant le mot à mot comme point de départ » (Simard et al., 2010, p.62), sans se préoccuper de la construction des groupes de mots formant la phrase, comme s'il n'y avait pas de lien entre eux. Le renouveau grammatical privilégie, quant à lui, une démarche inverse, en considérant la phrase en tant qu'unité autonome formée de groupes dans lesquels sont insérés des mots (Nadeau et Fisher, 2006). Par conséquent, la langue est dorénavant perçue comme un système cohérent où chaque élément est interdépendant des autres éléments de son groupe. Celui-ci remplit une fonction linguistique particulière selon la place qu'il occupe dans une phrase, et ce, au dépend du sens.

On privilégie l'abandon des procédures de questionnement, comme le recours à *qui?* *où?* *quand?* utilisés après le verbe, pour identifier les fonctions des groupes (Leeman, 1973), au profit de manipulations syntaxiques d'addition, de soustraction, de substitution et de déplacement visant à amener les élèves à observer leur fonctionnement dans la phrase (Simard et al., 2010).

La terminologie grammaticale subit quelques remaniements qui s'appuient sur des critères classificatoires plus rigoureux que ceux de la grammaire traditionnelle. Par exemple, on réfère à un terme syntaxique pour nommer une notion syntaxique (Chartrand, 2008)<sup>4</sup> et les adjectifs possessifs, démonstratifs et indéfinis sont « rangés dans la classe des déterminants » (Simard et al., 2010, p.63) afin de les distinguer de l'adjectif qualifiant, classifiant ou relationnel.

---

<sup>4</sup> Par exemple, le « verbe d'état » devient le « verbe attributif ».

Par ailleurs, le renouveau grammatical établit également l'opposition entre la grammaire implicite et la grammaire explicite. La grammaire implicite renvoie à la « connaissance pratique et intuitive des structures de la langue » (Simard et al., 2010, p. 63). Elle se développe grâce à la fréquence des expositions (Nadeau et Fisher, 2011) et de son utilisation. Une des principales limites des apprentissages implicites des jeunes apprenants concerne « les faibles possibilités de transfert à d'autres situations » (Nadeau et Fisher, 2011, p. 7) Selon Pacton et Perruchet (2006) « même quand les régularités pourraient s'énoncer sous forme de règles, les enfants ne les extraient pas, ne les verbalisent pas et ne les généralisent pas à tous les cas possibles » (Nadeau et Fisher, 2011, p.7).

La grammaire explicite concerne, quant à elle, « une connaissance plus théorique de la langue, qui passe par une prise de conscience de ses règles de fonctionnement et qui exige la plupart du temps le recours à un métalangage » (Simard et al., 2010, p. 63). Comme le précisent Nadeau et Fisher (2011), le mode d'apprentissage des connaissances explicites diffère de celui des connaissances implicites. Il implique une démarche qui s'apparente à celle de la résolution de problème, en privilégiant la formulation d'hypothèses et leur vérification. De plus, il attribue un rôle important aux échanges verbaux.

En somme, le renouveau grammatical a mis de l'avant une conception différente de la méthode d'analyse de la phrase. Dorénavant, celle-ci peut être décrite selon l'organisation de ses éléments qui va de la plus grande unité (la phrase) à la plus petite (le mot). En favorisant la construction des groupes de mots et en proposant des outils

d'analyse de la phrase comme les manipulations syntaxiques, le renouveau grammatical ouvrait la voie à des avenues prometteuses pour l'enseignement. Toutefois, il n'a pas comblé les attentes. Selon Simard (1997) et Simard et al. (2010), plusieurs facteurs peuvent expliquer cette situation, comme la diffusion restreinte dont il a fait l'objet dans le milieu scolaire et la difficulté des enseignants à se détacher des pratiques d'enseignement traditionnelles.

### **2.3 Pédagogie de la communication ou fonctionnelle**

Au début des années 1980, émerge le courant de la pédagogie de la communication ou fonctionnelle fondée sur des disciplines comme la pédagogie et la psychologie (Simard et al., 2010). Toutefois, les contributions les plus importantes proviennent de la linguistique et de la sociolinguistique « qui ont mis en évidence les aspects interactifs et sociaux du langage » (Simard et al., 2010, p.65). De ces disciplines, on retient que l'usage de la langue est tributaire des contextes de communication, du statut social des interlocuteurs et du type de relations qu'ils entretiennent (Simard et al., 2010). La pédagogie de la communication sera intégrée aux programmes d'études de français québécois au primaire et au secondaire (MEQ, 1979, 1980).

L'enseignement systématique de contenus grammaticaux est remplacé par un « enseignement occasionnel » qui tient compte des besoins d'expression des élèves et favorise un travail réflexif sur la langue (Nadeau et Fisher, 2006). La tâche de l'enseignant consiste par exemple, à familiariser les élèves avec des règles d'accords, lorsque l'occasion se présente. Il les invite à observer des faits de langue et à discuter autour de ceux-ci pour en arriver à l'apprentissage de la règle. Ainsi, on privilégie un



enseignement grammatical ciblé, basé sur la communication entre l'enseignant et les élèves et « mis au service de l'expression » (Chartrand et Paret, 1989).

Toutefois, la grammaire fonctionnelle ne remplace pas complètement la grammaire traditionnelle, particulièrement au regard des contenus grammaticaux à faire apprendre. En effet, selon Nadeau et Fisher (2006) la grammaire fonctionnelle « conserve un contenu traditionnel, mais sous une forme plus ou moins simplifiée et dans un but principalement utilitaire » (p.51).

## **2.4 Grammaire rénovée**

En 1987, la publication des résultats des premiers examens ministériels québécois en français (écriture) met en évidence que la majorité des élèves sont en situation d'échec (Chartrand, 1996). Ces résultats ont conduit à revoir l'apport de l'enseignement grammatical dans la maîtrise de la langue. Comme le souligne Chartrand (1995), « tous les projets de rénovation de l'enseignement du français depuis trente ans ont redéfini le rôle de la grammaire dans la classe de langue » (p.15). Ainsi, à la suite de cette période au cours de laquelle les courants traditionnel et fonctionnel se sont entrecoupés, une grammaire dite « rénovée » fait l'objet des programmes de français du secondaire (MÉQ, 1995) et du primaire (MÉQ, 2001; MELS, 2006, 2007).

L'enseignement rénové de la grammaire s'inscrit dans le cadre du paradigme socioconstructiviste et des théories de l'apprentissage de Bruner (1983) et, en particulier, de Vygotski (1985). De ces théories, on retient principalement le rôle actif de l'enfant dans la construction de son savoir et celui de ses interactions avec l'adulte et

les pairs pour acquérir les outils intellectuels de sa culture, tels que le langage, la lecture et l'écriture (Nadeau et Fisher, 2006).

Par ailleurs, en s'appuyant sur la conception du rôle de l'école dans le développement de l'apprenant de Vygotski, on considère la « zone proximale de développement » de l'enfant, c'est-à-dire « la différence entre le niveau de résolution de problèmes sous la direction et avec l'aide de l'adulte et celui atteint seul » (Schneuwly, 2008, p.38). Si l'enfant peut résoudre le problème seul et de façon assurée, c'est que l'apprentissage est déjà réalisé. Toutefois, s'il ne peut le résoudre malgré la médiation de l'adulte, « c'est parce que la notion est en dehors de cette zone; l'élève n'est pas prêt à l'apprendre » (Nadeau et Fisher, 2006, p. 102). Ainsi, l'enfant n'apprend pas seul et « l'éducation ne se réduit pas à l'acquisition d'un ensemble d'informations » (Ivic, 1994, p. 11) transmises par l'enseignant. Selon Vygotski (1985),

*« (l'enseignement) donne naissance et anime chez l'enfant toute une série de processus de développement internes, qui, à un moment donné, ne lui sont accessibles que dans le cadre de la communication avec l'adulte et de la collaboration avec les camarades, mais qui, une fois intériorisés, deviendront la conquête propre de l'enfant. » (Vygotski, 1985, cité dans Schneuwly, 2008, p.78-79)*

Ainsi, la grammaire rénovée propose des changements concernant l'enseignement-apprentissage. Alors que la grammaire traditionnelle visait essentiellement la connaissance des règles grâce à la mémorisation, le but de la GR consiste, dès lors, à amener les élèves à comprendre le fonctionnement de la langue et de ses structures, « ce qui inclut le système des accords grammaticaux tout en le dépassant » (Nadeau,

1999). La construction des savoirs grammaticaux se réalisera à partir d'observations sur des faits de langue et des échanges entre les élèves et l'enseignant.

#### **2.4.1 Caractéristiques de la grammaire renouvelée**

La grammaire renouvelée s'appuie d'une part, sur une conception renouvelée du fonctionnement de la langue décrite à partir de critères uniformes (Fisher et Nadeau, 2003). De ce fait, selon Chartrand (1995), elle est plus accessible aux élèves en raison de sa cohérence. D'autre part, elle privilégie des « démarches d'enseignement qui tiennent mieux compte du processus d'apprentissage en général, et plus spécifiquement, du processus par lequel les élèves s'approprient l'écrit » (Fisher et Nadeau, 2003, p. 54). Dans cette perspective, des modifications sont apportées au contenu grammatical et à sa terminologie, les outils d'analyse pour étudier la langue sont remaniés et l'enseignement doit orienter la réflexion et l'analyse en s'appuyant « sur des critères objectifs et plus stables que la grammaire traditionnelle » (Fisher et Nadeau, 2003, p. 54). De plus, la GR comporte une composante textuelle ou grammaire du texte qui concerne les phénomènes grammaticaux entre les phrases tels que la reprise de l'information, les liens entre les phrases et la structure du texte<sup>5</sup> (Chartrand, 1999).

#### **2.4.2 Métalangage grammatical**

Un des changements proposés par la grammaire renouvelée concerne le métalangage grammatical, c'est-à-dire les termes propres à la syntaxe, la morphologie grammaticale

---

<sup>5</sup> Quoique nous reconnaissons que la grammaire renouvelée se soit enrichie d'une composante textuelle, celle-ci ne fait pas l'objet du présent mémoire.

et la ponctuation syntaxique (Chartrand et al., 2010). Certains termes associés à la GR demeurent les mêmes qu'en GT et réfèrent aux mêmes notions, tels que « l'adverbe ». D'autres sont différents et correspondent à des notions modifiées, comme la « nature des mots » remplacés par la « classe de mots », ou sont nouveaux et renvoient à des notions inédites par exemple, le « modèle de la phrase de base » qui représente un modèle de référence pour la majorité des phrases.

Par ailleurs, les définitions des classes de mots qui relèvent principalement de critères sémantiques en GT, correspondent plutôt à des critères morphologiques et syntaxiques en GR, ces derniers se révélant souvent les plus discriminants (Chartrand, 2008).<sup>6</sup> Les fonctions des mots dans la phrase sont attribuables à un groupe de mots formé d'un noyau plutôt qu'à un seul mot, comme en GT, et le terme « fonction » a été modifié par « fonction syntaxique » en cohérence avec la perspective morphosyntaxique adoptée.<sup>7</sup>

Le tableau 1 inspiré de Chartrand, Lord, Riverin et Guénette (2012), Hamel (2010) et Nadeau et Fisher (2006), présente les principaux changements des termes concernant les classes de mots et les fonctions syntaxiques pour l'enseignement grammatical au primaire.

---

<sup>6</sup> En GT, le verbe est défini comme un mot d'action (critère sémantique). Dans la phrase *Jean promet un cadeau*, il devient difficile d'identifier le « mot d'action ». En GR, les manipulations syntaxiques nous permettent d'identifier le mot *promet* comme étant le verbe puisque, entre autres, il peut être encadré de « ne...pas » (critère syntaxique).

<sup>7</sup> Par exemple, dans la phrase : *Le gros chien noir court dans le parc.*, le groupe « Le gros chien noir » dont le noyau est un nom masculin singulier (chien) est le sujet.

**Tableau 1 : Terminologie des grammaires traditionnelle et renouvelée**

Grammaire traditionnelle	Grammaire renouvelée
<b>Notions</b>	
Nature d'un mot	Classe d'un mot
Pas de termes équivalents	Groupes de mots (Groupe du nom, groupe du verbe, etc.)
Adjectif qualificatif	Adjectif
Articles et adjectifs possessifs démonstratifs, numéraux, indéfinis, etc.	Déterminants possessifs, démonstratifs, numéraux, indéfinis, etc.
Verbe d'état, copule	Verbe attributif
<b>Fonctions syntaxiques</b>	
Sujet du verbe	Sujet
	Prédicat
Complément circonstanciel	Complément de phrase (CP)
Complément d'objet direct (COD)	Complément direct (CD)
Complément d'objet indirect (CI)	Complément indirect (CI)
Attribut du sujet	Attribut du sujet
Complément du nom	Complément du nom
Épithète	Complément du nom

### 2.4.3 Outils d'analyse pour étudier la langue

En grammaire renouvelée, l'analyse sémantique de la phrase est délaissée au profit de l'analyse syntaxique. Inspirées des théories linguistiques, telles que le structuralisme et le distributionnalisme, « les notions de phrase, de classe de mots et de fonctions syntaxiques s'appuient sur deux outils : le modèle de la phrase de base ou phrase P et les manipulations syntaxiques » (Chartrand et al., 2010, p. 45). Selon Chartrand et al. (2010), « en classe, le recours à ces deux outils est incontournable : il permet une analyse et une description grammaticales fondées essentiellement sur des critères syntaxiques » (p.46).

### 2.4.3.1 Modèle de la phrase de base et manipulations syntaxiques

Dans la conception traditionnelle de la grammaire, la phrase est décrite comme une unité strictement graphique qui commence par une majuscule et se termine par une ponctuation forte (Léger, 2010). En grammaire rénovée, la « phrase de base » « correspond à une phrase déclarative (et non interrogative ou impérative), simple (sans subordonnée), affirmative (non négative), neutre (non emphatique) et active » (Boivin, 2012, p.192). Elle comprend deux constituants obligatoires soit : le sujet et le prédicat et un constituant facultatif, le complément de phrase (Chartrand et al., 2010). Plusieurs chercheurs (Boivin, 2012; Chartrand, 1995, 1996, 2010; Élalouf, 2014; Léger, 2010; Paret, 1996) s'entendent pour dire que le modèle de la phrase de base « présente une puissance surprenante pour l'analyse des phrases et c'est cette puissance qui lui confère, [...] une remarquable pertinence didactique » (Boivin, 2012, p. 192).

Différents modèles de la phrase de base sont mis de l'avant selon les auteurs. Dans le cadre de cette étude, nous privilégions la représentation formulée par Chartrand (1999) et Chartrand et al. (2010), c'est-à-dire : PHRASE P = sujet + prédicat + complément(s) de P. Ces auteures proposent de nommer les constituants du modèle de la phrase par le nom des fonctions syntaxiques afin d'éviter la confusion chez les élèves. Elles soulignent par exemple, que la formule P = GN (groupe nominal) + GV (groupe verbal), proposée dans différents outils didactiques,

*« est trop abstraite pour les élèves, car si le GV en deuxième position est toujours un GV prédicat, le GN en position de sujet n'est pas toujours un GN : cette formule présente un niveau d'abstraction qui*

*est rarement perçu par les acteurs scolaires. » (Chartrand et al., 2010, p.48).*

Le modèle de la phrase de base permet « de *ramener* à lui toute phrase qui a subi des transformations de type ou de forme ainsi que des déplacements d'un constituant obligatoire » (Paret, 1996, citée dans Chartrand et al., 2010, p. 45). Ainsi, en rétablissant l'ordre canonique des éléments constitutifs de la phrase de base, les élèves peuvent créer des liens entre le modèle et les principales configurations syntaxiques qui s'éloignent de la phrase de base. Pour ce faire, différentes opérations ou manipulations syntaxiques sont effectuées sur « des mots, des groupes ou des phrases afin d'en observer le fonctionnement et les analyser » (Chartrand et al., 2010, p. 46). Ainsi, l'ajout, le dédoublement, l'effacement, le déplacement, l'encadrement et le remplacement<sup>8</sup>, (Chartrand, 2010) sont des manipulations utiles, entre autres, pour formuler des hypothèses quant à la classe ou la fonction d'un mot ou d'un groupe ou de porter un jugement de grammaticalité sur la construction d'une phrase (Chartrand, 2010). Comme le souligne Chartrand (2010), « (les manipulations syntaxiques) ne sont pas des trucs, mais des révélateurs du fonctionnement de la langue qui font appel au raisonnement grammatical » (p.1). Elles exigent, de la part de l'élève, de « faire fonctionner sa compétence linguistique de manière méthodique, et non de façon intuitive » (Grossmann, 1998, p.94) pour comprendre le fonctionnement de la langue et ainsi pouvoir réviser-corriger efficacement un texte sur le plan linguistique » (Chartrand, 2012, p. v). En effet, le recours à ce modèle lui permet « de comparer à ce modèle les

---

<sup>8</sup> Pour comprendre le rôle de complément du pronom « leur » dans: Valérie leur a envoyé des messages personnalisés, l'élève peut le « remplacer » par un groupe prépositionnel complément: Valérie a envoyé des messages personnalisés **à des amis**. (repris de Boivin, 2012).

phrases qu'ils écrivent ou qu'ils lisent, afin de vérifier leur bonne formation<sup>9</sup> » (Boivin, 2012, p.192) ou de réaliser plus aisément « les accords qui dépendent de la position des éléments dans la phrase » (Boivin, 2012, p.205), comme c'est le cas pour l'accord du participe passé.

Le tableau 2 présente les principales manipulations syntaxiques et leur utilité pour identifier un groupe fonctionnel dans la phrase. Par exemple, il indique que, pour identifier la fonction sujet, l'élève peut « encadrer » de « c'est...qui » ou « ce sont...qui » le mot ou le groupe de mots qu'il croit occuper cette fonction. Puis, pour confirmer que le GN est sujet, il peut le « remplacer » par un pronom à partir du nom noyau.

**Tableau 2 : Manipulations syntaxiques**

FONCTIONS	Ajout	Dédoublement	Effacement	Déplacement	Remplacement	Encadrement
Sujet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> <small>identifier/cela ça</small>	<input checked="" type="checkbox"/> <small>c'est/ce sont... qui</small>
Prédicat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Complément de P	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Complément direct (C.D.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> <small>initiales en ça devant le verbe cela ça après le verbe</small>	<input checked="" type="checkbox"/> <small>pour pronoms personnels conjoints</small>
Complément indirect (C.I.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> <small>selon le verbe</small>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> <small>l'auteur dit y devant le verbe</small>	<input checked="" type="checkbox"/> <small>pour pronoms personnels conjoints</small>
Attribut du sujet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> <small>SOUVENT le on</small>	

En somme, la grammaire rénovée ne concerne pas seulement une modification de la terminologie. En fait, il y a relativement peu de changements dans le métalangage. Les

<sup>9</sup> Dans la phrase produite par un élève: Un petit garçon qui s'appelle Louis et qui se prépare pour aller au restaurant. L'encadrement au moyen de **c'est... qui**, **C'est** un petit garçon **qui** qui s'appelle Louis et qui se prépare pour aller au restaurant. « montre qu'il y a un qui de trop dans la phrase » (Boivin, 2012, p. 201).



transformations les plus nombreuses sont plutôt d'ordre conceptuel (Lefrançois, 2009). De plus, la GR propose des outils d'analyse puissants, tels que le modèle de la phrase de base et les manipulations syntaxiques, pour comprendre le fonctionnement de la langue et faciliter la maîtrise de l'orthographe grammaticale. En effet, savoir analyser la phrase témoigne de la présence de connaissances grammaticales explicites chez les élèves (Nadeau et Fisher, 2011), comme celles sur la terminologie, les groupes fonctionnels ou les manipulations possibles sur les groupes de la phrase.

## 2.5 Outils d'enseignement

Selon Tardif et Lessard (1999), enseigner est un travail « défini comme une activité de transformation d'un objet avec des outils » (Schneuwly, 2000, p.20). L'enseignement transforme des modes de pensées, de parler et d'agir des apprenants dans diverses disciplines. Comme le précisent, Sales Cordeiro et Schneuwly (2007),

*« l'enseignant, en tant que travailleur, est un agent de transformation qui agit sur une série particulièrement complexe de fonctions psychiques directement liées à des activités langagières hautement développées comme par exemple, l'écriture et la lecture. » (p. 3)*

Dans cette perspective, le travail de l'enseignant, comme tout autre, implique que celui-ci se serve d'outils spécifiques pour l'accomplir » (Schneuwly, 2008). S'inspirant des travaux de Vygotski (1985), des auteurs distinguent deux types d'outils de l'enseignement du français (Plane et Schneuwly, 2000; Wirthner, 2006; Wirthner et Schneuwly, 2004), les outils « définis au sens strict et les outils définis au sens large » (Wirthner, 2006, p.32). Les premiers concernent le matériel utilisé indépendamment de la pratique

enseignante, tandis que les seconds consistent en « pratiques stabilisées, transmises par la formation ou à la suite d'échanges entre collègues, etc., sans support matériel stable » (Wirthner, 2006, p.32). À ces deux types d'outils, se greffent les outils d'enseignement.

## **2.6 Outils d'enseignement : objets transformateurs**

Les outils d'enseignement s'avèrent des systèmes complexes visant à rendre l'objet d'enseignement présent en classe, « dans le but de le faire rencontrer et travailler par les élèves » (Wirthner et Schneuwly, 2004, p.108). Ces systèmes complexes sont souvent « stabilisés sous forme de moyens d'enseignement préfabriqués à disposition des enseignants et sous forme de pratiques plus ou moins fossilisées qui se transmettent par tradition » (Wirthner et Schneuwly, 2004, p. 108). Les outils d'enseignement peuvent être les mêmes pour l'enseignant et l'élève, mais avoir un rôle différent lors de l'interaction didactique (Plane et Schneuwly, 2000) par exemple, une grille d'évaluation de l'enseignant devient une grille de contrôle pour l'élève. On parle alors « d'outils à double face » (Doiz, Moro et Pollo, 2000, p.43).

Les outils d'enseignement sont aussi des « objets transformateurs » qui engendrent une double transformation (Graça et Alvares Pereira, 2009; Wirthner, 2005; Wirthner et Schneuwly, 2004). Ils agissent sur le développement des connaissances des élèves et influencent la conception de l'objet à enseigner et l'agir des enseignants en proposant une manière de « présentifier » l'objet à apprendre (Sales Cordeiro et Schneuwly, 2004), de le découper et d'en cerner les traits les plus importants. En fait, ce sont

« toute la structure de l'enseignement, le travail d'enseignement, sa forme et son contenu qui sont définis par l'outil » (Wirthner, 2006, p.32).

L'étude exploratoire de Wirthner (2006), sur l'outil de travail comme un objet transformateur des pratiques, apporte un éclairage intéressant sur son rôle dans un contexte d'enseignement-apprentissage. La recherche réalisée auprès de quatre enseignants de la première année du secondaire visait à examiner si un nouvel outil de travail – une séquence d'enseignement/apprentissage du résumé d'un texte informatif – pouvait transformer les conceptions et les pratiques des enseignants. Dans un premier temps, ceux-ci étaient laissés libres de concevoir leur propre séquence didactique. Puis, dans un deuxième temps, la chercheuse a proposé sa propre séquence. L'observation de la mise en œuvre des deux séquences a montré que l'outil a conduit à la transformation des modes d'agir des enseignants.

L'approche communicative privilégiée dans la séquence élaborée par la chercheuse a contraint les enseignants à aborder autrement le résumé. En effet, l'auteure a observé que les pistes de travail proposées ont transformé la perspective qu'ils adoptent habituellement pour enseigner le résumé et leur ont permis d'en travailler plus de dimensions avec les élèves. Ainsi, de la vision classique ou traditionnelle du résumé qui sert à extraire les informations essentielles d'un *texte source* par la lecture, une perspective plus contemporaine, centrée sur le *texte cible*, a permis de travailler, entre autres, le tri et la comparaison des informations ainsi que l'écriture d'une introduction et d'une conclusion (Wirthner, 2006; Wirthner et Schneuwly, 2004). Toutefois, Wirthner (2006) a aussi observé qu'il est difficile, pour des enseignants, de modifier une

démarche d'enseignement d'un contenu « si une habitude de (le) travailler de telle ou telle manière s'est déjà imposée » (p.377).

## **2.7 Outils d'enseignement de la grammaire renouvelée**

L'enseignement de la grammaire renouvelée a pour objectif de développer, chez l'élève, un raisonnement grammatical rigoureux afin de mieux comprendre le fonctionnement de la langue. Les outils d'enseignement qu'il privilégie visent à rendre « l'élève actif dans son apprentissage, actif sur le plan cognitif » (Nadeau et Fisher, 2006, p. 172). De ce fait, le travail des enseignants consiste d'une part, à l'amener à porter un jugement grammatical sur les composantes d'une phrase. D'autre part, à favoriser la construction de ses connaissances sur la langue par l'observation, la manipulation, le questionnement et la discussion autour d'elle. Ainsi, plutôt que de dispenser un savoir grammatical, l'enseignant guide la réflexion de l'élève principalement par le questionnement. Comme le souligne Chartrand (1996), « il s'agit de susciter un esprit de recherche et d'interrogation face au langage qui fait déjà partie de la vie de l'enfant » (p.203) et de lui permettre « d'explicitier son raisonnement, (de) discuter de ses choix, (de) justifier ses affirmations, (de) défendre sa position et, cela, c'est développer ses compétences grammaticales et langagières. » (Chartrand, 2013, p.35). Pour ce faire, des démarches d'enseignement inductives sont mises de l'avant.

### 2.7.1 Démarche inductive dans l'enseignement grammatical

Dans leur recherche portant sur l'efficience<sup>10</sup> des méthodes inductives et déductives en enseignement de la grammaire, Vincent et Lefrançois (2013) soulignent que la démarche déductive est considérée traditionnelle du fait que, dans ce contexte d'enseignement, les élèves sont plutôt passifs face à leurs apprentissages. Par exemple, à la suite de la présentation d'une règle de grammaire par l'enseignant, ils réalisent des exercices décontextualisés qui les mèneront à une évaluation orale ou écrite. Selon Vincent et Lefrançois (2013), il existe peu de variantes pour définir l'approche déductive contrairement à la démarche inductive qui, elle, peut être décrite et opérationnalisée selon quatre modalités: 1) l'approche inductive conscience par découverte guidée; 2) l'approche inductive suivie d'une explication résumée explicite; 3) l'approche inductive à l'aide de matériel structuré; 4) l'approche inductive sans l'aide de matériel structuré (Decoo, 1996).

Vincent et Lefrançois (2013) ont examiné treize études comparant les méthodes inductives/déductives pour l'enseignement-apprentissage de la grammaire en langues secondes. Les résultats de leur recherche montrent que les approches inductives « conscience par découverte guidée » et « suivie d'une explication résumée explicite » prévoyant, toutes les deux, une participation explicite de l'enseignant, soutiendraient des pratiques d'enseignement efficaces.

---

<sup>10</sup> Tel que proposé par les auteurs, nous privilégions le terme « efficience » à celui de « efficacité », c'est-à-dire « la préoccupation d'être efficace (inculquer les savoirs et savoir-faire, développer les compétences) selon une ressource limitée (le temps de classe/le temps hors classe, les ressources matérielles, etc.) » (Vincent et Lefrançois, 2013, p.473).

Quoique différentes appellations soient données aux démarches inductives en GR, telles que la démarche de réflexion guidée avec des exemples positifs et négatifs (Nadeau et Trudeau, 2001), la démarche de résolution de problème (Nadeau et Fisher, 2006) ou la démarche active de découverte (Chartrand, 1995, 1999), toutes visent à rendre l'élève actif dans son apprentissage. Pour les fins de cette étude, nous retenons la démarche active de découverte proposée par Chartrand (1995, 1999), qui s'apparente à l'approche inductive conscience par découverte guidée (Vincent et Lefrançois, 2013).

### **2.7.1.1 Démarche active de découverte**

La démarche active de découverte (DADD) donne « l'occasion (aux élèves) de verbaliser leurs représentations, d'en prendre conscience et de les faire évoluer » (Nadeau et Fisher, 2006, p.10). Le rôle de l'enseignant consiste, d'abord, à placer les élèves devant un problème d'ordre grammatical à résoudre. Puis, il les invite à faire appel à leurs connaissances antérieures auxquelles seront greffés les nouveaux apprentissages (Paret, 2000, 2009). Les élèves sont amenés à comparer, à classer, à émettre des hypothèses, à partir de différents corpus de textes ou de phrases, tous reliés au problème à résoudre.

Selon Chartrand (1996), la démarche active de découverte se réalise en cinq étapes :

- 1) l'observation d'un phénomène langagier dans un corpus de phrases ou dans un texte;
- 2) le rappel des connaissances antérieures permettant de résoudre le problème par l'enseignant;
- 3) l'observation de régularités;
- 4) la formulation d'hypothèses et de règles;
- et 5) la validation des hypothèses en comparant les éléments du corpus à ceux

d'autres contextes dans le but de rédiger des règles. Par la suite, ces connaissances seront appliquées à de nouveaux contextes et réinvesties en situation d'écriture de textes (Paret, 2000). Tout au long de ces étapes, les élèves sont amenés à construire un savoir collectif en partageant et en confrontant leurs observations, leurs connaissances, leurs hypothèses, etc. L'objet enseigné doit pouvoir être confronté, questionné, remanié, reformulé par les élèves afin d'accéder à une réelle intégration des savoirs.

Toutefois, pour s'avérer féconde, la DADD doit obéir à certaines conditions. D'abord, il importe que l'enseignant circoncrive l'objet d'étude afin de centrer l'attention des élèves (la présentification) sur un fait de langue à la fois. De plus, la réflexion sur la langue exige le recours à un métalangage grammatical commun élaboré à partir de critères de classification rigoureux et cohérent (Chartrand, 1995). En ce qui concerne la mise en œuvre de la démarche, celle-ci exige, de la part de l'enseignant, de solides connaissances grammaticales et une attitude de recherche qui exploite « les erreurs et les propositions inexactes des élèves qui sont autant d'indices de leurs représentations et de leurs connaissances » (Chartrand, 1995, p.34). Enfin, pour favoriser le transfert des nouvelles connaissances grammaticales, il importe que l'enseignant établisse le lien entre le phénomène étudié et ceux observés en lecture et en écriture (Chartrand, 1995).

En somme, comme le précisent Simard et al. (2010), la mise en œuvre d'une démarche inductive, telle que la DADD, suppose certaines compétences professionnelles pour « faciliter la généralisation à partir de cas particuliers observés en recourant à une

terminologie adéquate et [...] savoir traiter à chaud les propositions justes ou erronées des élèves » (p.308).

## 2.8 Pratique enseignante et pratique d'enseignement

Il importe de préciser la distinction entre la « pratique enseignante » et la « pratique d'enseignement ». Globalement, la pratique enseignante renvoie à une partie de la pratique d'enseignement. Elle correspond à l'agir de l'enseignant tant du point de vue des décisions qu'il prend que de celui des gestes professionnels qu'il pose.

*« (Elle) n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions mais (elle) comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision. » (Altet, 2002, p.86)*

La pratique d'enseignement, quant à elle, porte précisément sur les gestes professionnels de l'enseignant. Par conséquent, elle « se déroule durant le temps scolaire, principalement en classe, en présence d'élèves » (Dupin de Saint-André, 2011, p.94) Elle comporte les trois phases suivantes: préactive, interactive et postactive. La phase préactive concerne la planification que l'enseignant réalise seul ou avec des collègues. La phase interactive désigne l'intervention auprès des élèves, alors que la phase postactive correspond aux actions concernant l'évaluation de l'enseignement (Daudelin, Lefebvre, Brodeur, Mercier, Dussault et Richer, 2005).

Dans la présente recherche, c'est la pratique d'enseignement qui est étudiée, plus particulièrement la phase interactive. Celle-ci constitue le moment où l'enseignant est



en interaction directe avec les élèves et son travail consiste à présenter un contenu à faire apprendre. La figure 1 illustre chacune des phases de l'enseignement.

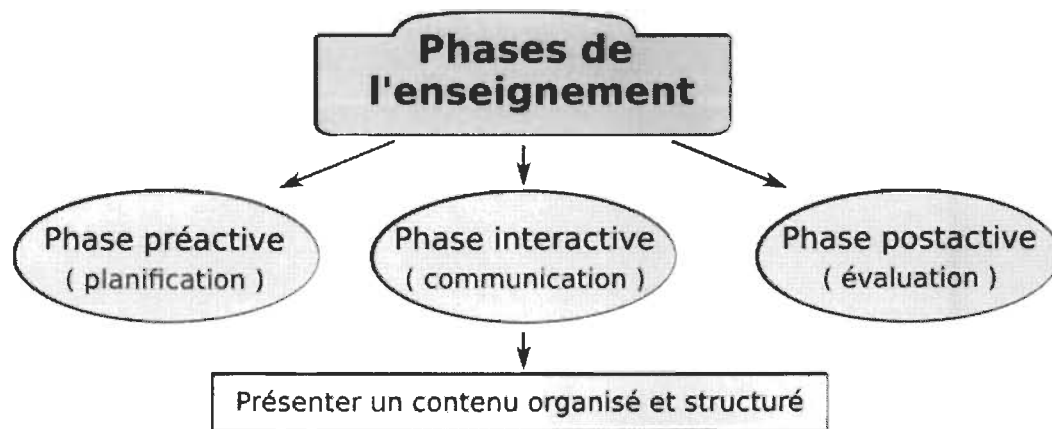


Figure 1 : Phases de l'enseignement inspirée de Daudelin et al. (2005)

## **CHAPITRE 3**

### **MÉTHODOLOGIE**

Ce chapitre présente la méthodologie de l'étude. D'abord, nous allons rendre compte du type de recherche et des modalités méthodologiques, telles que la présentation des participants, l'outil d'enseignement proposé dans le cadre de l'étude et les instruments retenus pour la collecte de données. Puis, nous présentons une synthèse du déroulement de l'expérience.

#### **3.1 Type de recherche**

L'étude qui s'inscrit dans une démarche qualitative est de type recherche-intervention (Mérini et Ponté, 2008). La recherche-intervention (RI) se caractérise par « sa contribution à une double perspective : épistémique et « transformative » (Mérini et Ponté, 2008, p.21). Elle constitue une démarche visant, à la fois, à produire des connaissances et, favorisée par l'intervention du chercheur, à intervenir sur le terrain en vue de l'émergence d'une transformation des pratiques existantes chez les participants (Duchesne et Leurebourg, 2012; Paillé, 2007). Le chercheur examine la situation problématique pour mieux l'appréhender et modifier une pratique. Il adapte son intervention, à partir d'un diagnostic basé, non seulement, sur des éléments dégagés d'une problématique de recherche, mais également sur des données issues de la pratique. Comme il est en interaction avec les participants, cela lui permet de concevoir de nouveaux outils afin d'améliorer la situation au fur et à mesure de la réalisation de l'étude (Duchesne et Leurebourg, 2012).

Ainsi, la RI est menée par un acteur-chercheur dont les rôles d'intervenant et d'agent de changement s'harmonisent aux besoins des acteurs-participants et aux caractéristiques du milieu d'étude. Au moment jugé opportun, le chercheur reprend les actions des participants, émet des commentaires constructifs et modélise une démarche avérée féconde (Perez, 2008). Il est une « partie prenante du processus d'action » (Mérini et Ponté, 2007, paragr. 19). Les rapports entretenus entre la formation, la recherche et l'intervention sont pensés en termes de relations « qui ont à coopérer dans l'action » (Mérini et Ponté, 2007, paragr. 8).

La RI est une forme de recherche-action (RA) dans la mesure où sa méthodologie est centrée sur la résolution d'un problème vécu dans une situation réelle « dans le but d'y apporter des changements bénéfiques, de contribuer au développement professionnel des personnes qui y ont pris part et d'améliorer les connaissances sur cette situation » (Guay et Prud'homme, 2011, p.188). La RI s'apparente également à la RA du fait que le chercheur et les participants travaillent en collaboration pour changer la situation jugée problématique (Fortin 2010).

Toutefois, la RI se distingue de la RA dans la mesure où la position du chercheur en RI « s'inscrit dans un rapport de proximité en regard du projet, alors qu'en RA, (elle) demeure extérieure à l'objet de recherche » (Duchesne et Leurebourg, 2010, p.7). Par ailleurs, les participants en RI sont le plus souvent divisés en groupes témoin et expérimental collaborant en tant qu'acteurs et chercheurs (Fortin, 2010), tandis qu'ils forment un groupe unique et ne sont pas considérés comme des cochercheurs en RI (Fortin, 2010).

Ainsi, la démarche méthodologique de la recherche-intervention convient à la présente étude du fait que la chercheuse est engagée dans le processus de transformation des pratiques d'enseignement rénové de la grammaire des participantes. Quant à celles-ci, elles font partie intégrante du système d'intervention, puisque « la professionnalisation ne se décrète pas » (St-Jean, Isus Barado, Paris Manas et Mace, 2014, paragr.11), ce sont les enseignantes, seules, qui peuvent enclencher ou pas un processus de transformation de leur pratique.

Globalement, pour les fins de l'étude, la chercheuse a effectué le diagnostic de la situation problématique à partir des réponses des participantes à un questionnaire, un entretien et une observation réalisée en salle de classe. L'analyse des données recueillies a mis en évidence une maîtrise peu assurée des connaissances grammaticales et des pratiques d'enseignement de la grammaire rénovée au primaire. Par la suite, la chercheuse a choisi des outils d'intervention susceptibles de transformer la situation observée. Il s'agit de la familiarisation des enseignantes avec l'utilisation d'un référentiel grammatical dont le contenu est conforme à la grammaire rénovée, d'une formation à la GR et de la modélisation d'une démarche d'enseignement en classe.

### **3.2 Échantillonnage**

Dans le cadre de la recherche, un échantillonnage par choix raisonné (Fortin, 2010) a été privilégié. Celui-ci consiste à sélectionner des participantes en fonction de différents critères établis par la chercheuse (Savoie-Zajc, 2007). Ainsi, les enseignantes devaient répondre aux critères suivants : 1) enseigner le français au primaire; 2) démontrer de

l'intérêt pour l'enseignement rénové de la grammaire; 3) n'avoir aucune connaissance ou une connaissance minimale de l'outil d'enseignement proposé : le *référentiel grammatical*; et 4) accepter d'être observées par la chercheuse lors du pilotage d'une activité d'enseignement-apprentissage d'une notion grammaticale.

La sélection des participantes a été effectuée par l'intermédiaire des directions des écoles. D'abord, celles-ci ont présenté le projet à quelques enseignantes répondant aux critères de sélection. Puis, les enseignantes volontaires ont communiqué, à la chercheuse, leur intérêt de participer à l'étude. Certaines d'entre elles n'ont pas été retenues parce qu'elles utilisaient déjà le *référentiel grammatical* ou avaient bénéficié d'une formation centrée sur une démarche d'enseignement rénové de la grammaire. Au regard du nombre de participantes, nous nous sommes basée sur « une forme de jurisprudence ou de tradition de recherche pour un objet donné » (Savoie-Zajc, 2007, p.104) en nous référant à des travaux qui ont étudié les pratiques d'enseignement (Dupin de Saint-André, 2011; Graça et Alvares Pereira, 2009; Wirthner, 2006; Wirthner et Garcia-Debanc, 2010).

Ainsi, un échantillon de six participantes a été constitué, soit deux enseignantes représentant chacun des trois cycles du primaire. Cette représentation nous importait compte tenu de la variété des contenus grammaticaux prescrits d'un cycle à l'autre dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MÉQ, 2001) et la *Progression des apprentissages du primaire en français, langue d'enseignement* du MELS (2009). Ces enseignantes œuvrent dans six écoles différentes situées dans la même commission scolaire du Centre-du-Québec.

### **3.2.1 Caractéristiques des participantes**

Les participantes ont entre six et dix-sept ans d'expérience en enseignement au primaire. Elles sont âgées de 28 à 45 ans. Elles détiennent toutes un baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire.

Selon leurs réponses lors de l'entretien avec la chercheuse, chacune d'entre elles a reçu une formation en grammaire durant ses études universitaires. Toutefois, seulement une enseignante a souligné avoir bénéficié d'un enseignement de la grammaire renouvelée qu'elle a qualifié d'enseignement hybride, c'est-à-dire entre la grammaire traditionnelle et la grammaire renouvelée. Quant aux autres participantes, elles ont souligné que leur seule formation en GR a été réalisée dans le cadre de journées de formation offertes par les conseillères pédagogiques de français de leur commission scolaire. Par contre, elles n'ont précisé ni le temps accordé à ces formations, ni les contenus abordés. Le tableau suivant résume quelques caractéristiques des participantes (le cycle et le niveau d'enseignement, les années d'expérience en enseignement au primaire).

Tableau 3 : Caractéristiques des participantes

Enseignant participant	Cycle d'enseignement	Niveau	Années d'expérience
1	1 <sup>er</sup>	1 <sup>re</sup> -2 <sup>e</sup>	9
2	1 <sup>er</sup>	2 <sup>e</sup>	17
3	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	6
4	2 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	8
5	3 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup> -6 <sup>e</sup>	7
6	3 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup> -6 <sup>e</sup>	10

### 3.3 Outil d'enseignement proposé

Comme cette étude vise à examiner l'influence de l'utilisation d'un nouvel outil d'enseignement rénové de la grammaire sur la transformation des pratiques, nous avons fourni aux enseignantes un matériel inédit, *L'école des mots* (Turcotte, 2011),<sup>11</sup> un référentiel grammatical conçu par la chercheuse. Celui-ci respecte les recommandations de Chartrand (1996, 2012, 2015), Chartrand et al. (2012) et Nadeau et Fisher (2006) concernant le métalangage grammatical et les savoirs grammaticaux à apprendre au primaire (MELS, 2009). Par ailleurs, il met de l'avant les deux outils d'analyse des faits de langue privilégiés en GR: le modèle de la phrase de base et les manipulations syntaxiques (Chartrand et al., 2010). De plus, il privilégie des activités et des démarches d'enseignement qui suscitent l'esprit de recherche et la discussion

<sup>11</sup> Ce référentiel est une adaptation et un prolongement de la démarche pédagogique conçue par Danièle Andujar, orthopédagogue, et Élisabeth Morin, enseignante à la Commission scolaire des Découvreurs.

grammaticale avec les élèves, telles que *La phrase dictée du jour* (Nadeau et Fisher, 2006; Nadeau, Huneault et Fisher, 2015) et *La démarche active de découverte* (DADD) (Chartrand, 1995). Le référentiel a été mis à la disposition des enseignantes au début de l'expérience et celles-ci l'ont utilisé, à leur convenance, une à deux fois par semaine.

La conception matérielle de *L'école des mots* facilite le travail grammatical avec les élèves. En effet, les mots ou groupes de mots apparaissant sur le référentiel sont inscrits sur des bandes de plastique recouvertes de velcros. Celles-ci sont amovibles et modifiables afin de permettre à l'enseignant d'intégrer toutes les classes et tous les groupes de mots à l'étude et d'analyser une variété de phrases. Ajoutons que des affiches représentant les différentes manipulations syntaxiques pour identifier les mots, les groupes et les constituants accompagnent le référentiel.

### 3.3.1 Métalangage et contenu grammaticaux

Du point de vue du métalangage grammatical, le référentiel utilise celui de la grammaire rénovée, présenté à la page 33, pour désigner les classes de mots et les fonctions syntaxiques pour l'enseignement grammatical au primaire. Par exemple, il recourt à la dénomination « sujet » pour désigner cette fonction. Selon Chartrand et al. (2012), cette dénomination est la seule parmi toutes celles répertoriées dans le matériel du primaire<sup>12</sup> qui ne pose pas un problème de conceptualisation pour les élèves (Chartrand et al., 2012). En effet, les auteurs soulèvent, entre autres, que le sujet ne désignant pas un groupe ( $\neq$  groupe sujet), « le terme de groupe étant réservé à une

---

<sup>12</sup> Chartrand et al. (2012) font référence aux dénominations : sujet; sujet de P; groupe sujet (GS); groupe du nom sujet (GNS ou GNs); sujet du verbe.



unité de la langue dont le noyau appartient à une « classe de mots » (Chartrand et al., 2012, p.28) et que le sujet n'est pas dans une relation de dépendance par rapport au verbe ( $\neq$  sujet du verbe), mais plutôt dans une relation d'interdépendance avec le prédicat, les deux constituants de la phrase.

Par ailleurs, comme l'outil d'enseignement est destiné aux élèves du primaire, une partie importante des savoirs grammaticaux à apprendre sont circonscrits autour des groupes et des classes de mots (MELS, 2009). Adoptant la perspective syntaxique associée à la GR, on y retrouve le modèle de la phrase de base et ses constituants pour relier « les notions grammaticales à la phrase » (Fisher et Nadeau, 2003, p. 56). En ce sens, les définitions des classes et des groupes de mots tiennent compte de leurs caractéristiques syntaxiques.

### 3.3.2 Démarches d'enseignement

Le référentiel permet la mise en œuvre de démarches enseignement associées à la GR, comme faire observer aux élèves les constituants d'une phrase de base pouvant être transformée par le recours à différentes manipulations syntaxiques. Ainsi, l'activité *La phrase dictée du jour* (Nadeau et Fisher, 2006; Nadeau et al., 2015) suscite des « discussions grammaticales » avec les élèves en recourant au métalangage de la GR (Nadeau et al., 2015), à leurs connaissances grammaticales et aux manipulations syntaxiques (Nadeau et al., 2015).

Pour l'enseignement des notions grammaticales, le référentiel propose une démarche inductive telle que *La démarche active de découverte* (Chartrand, 1995) décrite à la

page 42. Nous présentons deux exemples d'activités d'enseignement menées à partir du référentiel: la phrase dictée du jour et l'enseignement de la notion de « verbe conjugué » au 1<sup>er</sup> cycle du primaire (adaptée de Nadeau et Fisher, 2006).

*La phrase dictée du jour* : Dans un premier temps, l'enseignante dicte aux élèves une phrase proposée dans le référentiel. Puis, elle demande à l'un d'entre eux de venir inscrire cette phrase sur le référentiel comme il l'a orthographiée, en plaçant les groupes et les classes de mots dans les parties représentant le « Sujet » et le « Prédicat ». La figure 2 présente le support matériel prévu pour le classement des composantes de la phrase de base.

**École des mots**

**sujet /pronom**  
de qui, de quoi parle-t-on?

**prédicat**  
ce qu'on en dit...

**complément**  
de phrase

**classes**

**déter minots** **adjectifs** **noms** **adjectifs**

**verbes**

**groupe du nom** **groupe du verbe**

← passé (hier)  
○ présent (maintenant)  
→ futur (demain)  
X conditionnel (si)

**la cour**

Les enfants jouent dans la cour de l'école.  
Ils inventent plusieurs jeux amusants.  
Ensuite, ils rentrent à la maison.  
Les enfants boivent un bon chocolat chaud.  
La prochaine fois, ils imagineront une jolie histoire.

Figure 2 : Outil d'enseignement : Le référentiel grammatical, *L'École des mots*

S'ensuit une discussion entraînant de possibles modifications pour convenir de l'orthographe d'un mot, du classement d'un mot ou d'un groupe de mots dans une classe ou dans l'une ou l'autre des fonctions grammaticales. Par exemple, on peut proposer de déplacer un GN de la partie « prédicat » à celle de complément de phrase. Le rôle de l'enseignant consiste à questionner les élèves et à les guider vers la formulation d'hypothèses. Celles-ci seront confirmées ou infirmées en recourant aux manipulations syntaxiques.

*La notion grammaticale de « verbe conjugué » : Mise en situation* : L'enseignant anime une discussion afin de faire ressortir les conceptions des élèves sur le verbe et sur l'utilité de le reconnaître dans une phrase; *Observation d'un phénomène langagier* : Il présente deux phrases dont les formes s'opposent : une phrase de départ positive et la même phrase dans une forme négative. Il invite les élèves à observer ces phrases et à décrire et à préciser les différences entre les deux phrases; *Formulation d'hypothèses et de règles* : Par exemple, les élèves peuvent faire l'hypothèse que la locution « ne... pas » encadre un mot au milieu de la phrase ou qu'elle ne peut encadrer un groupe de mots. Le rôle de l'enseignant consiste, alors, à *tester ces hypothèses* en appliquant une manipulation d'encadrement sur les mots afin de vérifier si elles sont exactes ou erronées. Puis, on procède à la formulation d'une règle ou d'une procédure permettant d'identifier les verbes conjugués. L'activité, telle que présentée dans le référentiel, se trouve à l'Appendice A (page 145).

### 3.4 Type de formation

Selon Wirthner (2006), lors de l'introduction d'un nouvel outil d'enseignement, un accompagnement est nécessaire pour ne pas laisser « l'enseignante seule dans ses essais » (p.396). Ainsi, une formation a été donnée aux participantes par la chercheuse. L'exposé interactif a été choisi comme stratégie de formation (Vanpee, Godin et Lebrun, 2008). Ce type de formation se compose de périodes d'exposés magistraux où s'insèrent des moments de réflexion ainsi que des activités d'apprentissage permettant aux participantes d'intégrer l'information. Comme le mentionnent Leduc, Ménard et Le Coguiec (2014), « l'exposé interactif vise à rendre les étudiants actifs dans ses (sic) apprentissages pour favoriser une rétention plus en profondeur » (paragr. 16).

Ainsi, les enseignantes ont reçu des formations sur les concepts de construction de la phrase en GR (Chartrand, 2008; 2012), l'utilité du modèle de la phrase de base en tant qu'outil d'analyse en GR (Boivin, 2012), la Dictée 0 faute (Nadeau et Fisher, 2006), la Phrase dictée du jour (Nadeau et al., 2015) et les principes qui régissent la démarche active de découverte (Chartrand, 1995). Durant ces formations, les enseignantes ont participé à des périodes d'échanges et ont eu également l'occasion d'expérimenter le référentiel grammatical proposé par la chercheuse.

### 3.5 Considérations éthiques

L'étude répond aux critères déontologiques du Comité de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières. La chercheuse a rencontré les enseignantes afin de leur expliquer le but de l'étude, leur rôle ainsi que les différents aspects éthiques de l'expérimentation. Elle les a informées qu'elles recevraient une formation en GR et

qu'elles devraient expérimenter une activité d'enseignement en classe. Les directions d'école et les parents des élèves ont reçu une lettre d'information décrivant l'objectif de l'étude et ses modalités. Ils ont été invités à fournir leur consentement écrit en conformité avec les règlements qui régissent la politique sur la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Un certificat d'éthique portant le numéro CER-14-201-08-03.03 a été émis le 24 avril 2013. On trouvera à l'Appendice B (page 147) le certificat d'éthique, la lettre d'information et le formulaire de consentement destinés aux enseignantes.

### **3.6 Collecte des données**

Pour répondre à la question de recherche, trois modes de collecte de données ont été utilisés afin de documenter les connaissances grammaticales des enseignantes et leurs pratiques d'enseignement de la GR. Il s'agit de l'entretien semi-dirigé, du questionnaire écrit et de l'observation participante. La combinaison de ces modes nous a permis de recueillir des informations différenciées pour mettre en évidence divers aspects du problème et corroborer certaines données (Savoie-Zajc, 2004; Van der Maren, 1996). Ainsi, afin d'examiner l'influence de l'outil sur l'appropriation de connaissances grammaticales en GR, un entretien semi-dirigé a été réalisé et un questionnaire a été soumis aux participantes. Puis, pour étudier la contribution de l'outil sur l'actualisation de démarches d'enseignement associées à la GR, les participantes ont été observées à deux reprises par la chercheuse alors qu'elles pilotaient une situation d'enseignement-apprentissage en grammaire. Enfin, un deuxième questionnaire leur a été soumis afin de collecter des données sur leurs perceptions quant à l'impact à court

terme de leur participation à l'expérience. La cueillette de données a été réalisée en deux temps : au début (temps 1) et au terme (temps 2) de l'étude.

### **3.6.1 Entretien semi-dirigé**

Pour décrire et expliquer les pratiques des enseignantes, l'entretien est l'une des principales méthodes de collecte de données privilégiées en recherche qualitative (Fortin, 2010). Il se réalise par téléphone ou en face à face et prend différentes formes, soit dirigé, semi-dirigé ou non dirigé (Fortin, 2010). L'entretien en face à face permet au chercheur d'établir une relation de confiance avec les participants et de clarifier les questions posées en cas d'incompréhension (Dupin de St-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2010).

Pour réaliser un entretien dirigé, le chercheur dispose d'un canevas de questions précises qui laissent peu de liberté aux répondantes, tandis que pour l'entretien non dirigé la formulation et l'ordre des questions ne sont pas déterminés d'avance (Fortin, 2010). L'entretien semi-dirigé se situe entre l'entretien dirigé et non dirigé. Il s'articule autour de questions ouvertes construites par le chercheur qui pourra décider les poser dans l'ordre qui lui conviendra (Fortin, 2010) afin d'obtenir des réponses personnelles. Ainsi, il offre une certaine latitude au chercheur qui peut aussi poser une question plus d'une fois ou demander de développer davantage une réponse afin de collecter des données plus précises (Fortin, 2010). En ce sens, l'entretien semi-dirigé ressemble à une discussion entre le chercheur et les participants (Savoie-Zajc, 2004).

Dans le cadre de l'étude, un entretien semi-dirigé en face à face a été retenu. Il a permis à l'expérimentatrice d'établir une relation de confiance avec les participantes et de collecter des données détaillées sur : 1) leur formation en grammaire; 2) leurs connaissances de la démarche d'enseignement de la GR; 3) leurs pratiques d'enseignement grammatical en classe. Ces données complètent celles issues du questionnaire 1 et de l'observation réalisée sur le terrain par la chercheuse. L'entretien semi-dirigé a été réalisé au temps 1 de l'étude.

Le guide d'entretien élaboré est inspiré du Guide d'entretien de Dupin de St-André (2011) qui a conduit une recherche visant à étudier les pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes. Un enregistrement audio de cet entretien a été réalisé.

### **3.6.1.1 Grille d'analyse de l'entretien semi-dirigé**

Une grille d'analyse catégorielle a été élaborée afin de « pouvoir donner une représentation simplifiée des entretiens » (Jourdan, 2005). Elle comporte trois rubriques : A) Formation en grammaire; B) Connaissance des outils d'enseignement de la GR; C) Pratiques actuelles d'enseignement de la grammaire.

La catégorie *Formation en grammaire* permet d'une part, de dresser un portrait de la formation que les enseignantes ont reçue en GR et d'autre part, d'établir des liens entre les données du questionnaire 1 portant sur les connaissances grammaticales. Par exemple, une enseignante se souvenait d'avoir suivi un cours de la GR en formation initiale. Toutefois, selon elle, le contenu et la démarche enseignés n'étaient pas nécessairement conformes à ceux de la GR.

La catégorie *Connaissance de la démarche d'enseignement de la GR* visait à rendre compte de la connaissance et de l'utilisation des participantes des outils utilisés pour le travail grammatical. Voici une question à laquelle elles devaient répondre : « Quels outils d'enseignement utilisez-vous pour enseigner la grammaire? ». La catégorie *Les pratiques actuelles en enseignement de la grammaire* visaient à décrire une séquence d'enseignement de la grammaire réalisée en classe. On trouvera à l'Appendice C (page 152) le guide d'entretien et des exemples des propos recueillis.

### **3.6.2 Questionnaires écrits**

Le questionnaire écrit est un outil méthodologique exploité fréquemment par les chercheurs. Il permet de collecter des données, d'une part, sur les connaissances préalables des participants lors de l'étape de la définition de la situation problématique et d'autre part, sur l'évolution de ces connaissances à la suite de la mise en œuvre d'interventions spécifiques (Guay et Prud'homme, 2011). Deux questionnaires ont été soumis aux participantes. Le questionnaire 1 visait à documenter leurs connaissances grammaticales. Il a été soumis au début et à la fin de l'étude. Le questionnaire 2 portait sur la perception des enseignantes quant à l'impact à court terme de leur participation à l'expérience. Il a été rempli au terme de la recherche.



### 3.6.2.1 Questionnaire 1 sur les connaissances grammaticales

Pour élaborer le questionnaire 1 sur les connaissances grammaticales, toutes les étapes de la conception d'un questionnaire ont été minutieusement respectées (Fortin, 2010). D'abord, son objectif a été défini. Puis, une banque de questions ouvertes et fermées (Fortin, 2010) a été constituée pour chacune des rubriques suivantes : A) Les classes de mots; B) Les notions de groupe et de fonction syntaxique; C) Les accords grammaticaux; D) La syntaxe.

Par ailleurs, afin de valider le questionnaire, une version préliminaire a été soumise à un échantillon restreint composé de six enseignants qui ne participaient pas à la recherche. L'examen des réponses à ce questionnaire a conduit la chercheuse à lui apporter certaines modifications avant de le proposer aux participantes (Boudreau et Cadieux, 2011). La question sur les fonctions du groupe prépositionnel dans une phrase a été supprimée en raison de l'absence de cette notion dans le document *Progression des apprentissages du primaire en français, langue d'enseignement* du MELS (2009). Quant à la question sur la différence entre une préposition et une conjonction, elle a été remplacée par une analyse des classes des mots dans une phrase afin d'observer la maîtrise de ces connaissances qui occupent une place importante dans le PFÉQ au primaire.

Le questionnaire 1 est constitué principalement de questions fermées telles que : « Nommez deux caractéristiques morphologiques du verbe. » (*Les classes de mots*) ou « Nommez deux fonctions syntaxiques pouvant être occupées par le groupe du nom. » (*Les notions de groupe et de fonction syntaxique*). Par ailleurs, puisque « les questions

ouvertes permettent parfois de recueillir une information plus détaillée que les questions fermées » (Fortin, 2010, p. 436), certaines questions comportent deux parties dont l'une porte sur les connaissances grammaticales (question fermée) et l'autre sur la justification de la réponse (question ouverte). Elles sont du type « Dans laquelle de ces phrases le verbe est-il bien accordé? » « Comment pouvez-vous justifier votre réponse? » On trouvera ce questionnaire à l'Appendice D (page 154).

### **3.6.2.2 Correction du questionnaire 1**

Afin d'observer l'influence de l'utilisation du référentiel sur la transformation des connaissances grammaticales des enseignantes (objectif 1), l'expérimentatrice a corrigé le questionnaire 1 en attribuant un point pour chaque réponse correcte (exemple : l'identification de la classe d'un mot ou sur la justification d'une réponse). Un demi-point a été accordé pour une justification incomplète, telle que l'absence d'une étape au raisonnement grammatical exigé par le choix d'un accord (exemple : « Profites » est un verbe en « er » et à la 3<sup>e</sup> p.p. Il s'accorde en « ent » et non avec un « s »). Par ailleurs, aucun point n'a été attribué lorsqu'une enseignante répondait à une question en ayant recours à une phrase plutôt qu'en nommant explicitement le contenu grammatical attendu (exemple : pour nommer deux constructions possibles d'un complément direct du verbe – un groupe du nom et un pronom – recourir à des phrases contenant des compléments directs tels que 1) Je plonge mon chien dans l'eau. 2) Je me baigne.) Pour l'ensemble du questionnaire, le résultat total possible est 57 points.

### 3.6.2.3 Questionnaire 2 sur l'impact de la recherche

À la suite des interventions menées en classe par la chercheuse, ainsi qu'aux formations qu'elle a données aux enseignantes, le questionnaire 2 (page 158) visait à documenter la perception de l'impact à court terme de l'étude chez les participantes. Il est inspiré de Dupin de St-André (2011). Il était composé de trois rubriques, soit : A) Vos connaissances initiales; B) Les changements dans vos pratiques de l'enseignement de la GR; C) Votre progression au cours du déroulement de la recherche, et il comporte des questions ouvertes du type : « Ce projet de recherche vous a-t-il conduit à changer votre façon d'enseigner la grammaire? Si oui, en quoi votre façon d'enseigner la grammaire a-t-elle été modifiée? »

Le tableau 4 présente les indicateurs et sous-indicateurs retenus pour rapporter les perceptions des enseignantes. Ils concernent principalement la connaissance des contenus et la progression de la pratique d'enseignement de la GR.

**Tableau 4 : Grille d'analyse du questionnaire 2**

Indicateurs	Sous-indicateurs
1. Connaissances initiales	1 Le contenu enseigné avant la recherche 2 La démarche d'enseignement avant la recherche
2. La progression des pratiques	1 Aisance des enseignants 2 Obstacles rencontrés 3 Moyens utilisés pour surmonter les obstacles 4 Les gains d'avoir participé à cette recherche

### 3.6.3 Passation des questionnaires écrits

Lors de la passation des questionnaires, l'expérimentatrice était présente pour répondre aux questions d'éclaircissement des enseignantes. Deux participantes par cycle ont été jumelées pour les rencontres. Les passations ont eu lieu dans un local fermé de leur commission scolaire. Le questionnaire 1 a été rempli au début (temps 1) et au terme de l'étude (temps 2). Quant au questionnaire 2, il a été soumis au temps 2.

### 3.6.4 Observation participante

L'observation, comme méthode de collecte de données sur les pratiques des enseignants, se décline en quatre formes : 1) l'observation *observante* « consiste en une observation menée par un enseignant sur sa propre pratique d'enseignement » (Dupin de St-André et al., 2010, p.167); l'observation *participante* est menée par le chercheur qui participe de manière directe et personnelle à la vie de la classe (Fortin, 2010 ) tout en prenant des notes sur ce qui s'y passe; 3) l'observation *systématique* permet au chercheur de noter ses observations sur ce qui se déroule en classe sans recourir à une grille d'observation; 4) l'observation *électronique* consiste à filmer ou enregistrer les pratiques d'enseignement (Dupin de St-André et al., 2010).

Dans cette recherche, l'observation participante a été retenue d'une part, parce qu'elle a permis à la chercheuse de s'imprégner du milieu dans lequel les données ont été recueillies (Fortin, 2010). D'autre part, considérant qu'un accompagnement est nécessaire pour soutenir l'utilisation d'un nouvel outil d'enseignement, la chercheuse a pu intervenir directement auprès des enseignantes lors de l'activité d'enseignement. L'observation participante a été réalisée après l'entretien, dans le but de compléter les

réponses obtenues au questionnaire 1 et à l'entretien semi-dirigé. Les enseignantes ont été observées individuellement à deux reprises. À la première observation, elles devaient réaliser une activité d'enseignement de la grammaire de leur choix, représentative de ce qu'elles font habituellement, tandis qu'à la deuxième, elles ont mis en œuvre la démarche active de découverte (DADD).

En ce qui concerne le contenu grammatical enseigné lors des observations, il répond à deux critères : 1) il est prescrit dans le PFÉQ (MELS, 2006) et correspond aux propositions de la Progression des apprentissages (MELS, 2009); 2) au moment des observations, l'enseignante le considère non maîtrisé par ses élèves, soit parce qu'il n'a pas fait l'objet d'un enseignement ou n'est pas vraiment appris (règle oubliée, souvenir erroné ou trop imprécis) (Nadeau et Fisher, 2006). Ainsi, les notions de groupe du nom (GN), de verbe conjugué et de phrase de base ont été enseignées au 1<sup>er</sup> cycle, tandis que la formation des verbes en *-er* et en *-ir* au futur simple et celle des verbes au passé composé ont fait l'objet des observations aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles.

#### **3.6.4.1 Grille d'observation de l'activité d'enseignement**

Observer et intervenir sur le terrain demande au chercheur « non seulement une capacité d'attention énorme mais aussi une compétence à sélectionner ce qui mérite d'être observé » (Martineau, 2005, p. 11) pour rendre compte de la situation observée. Le chercheur prend des notes descriptives, entre autres, sur ce que font les participants, la nature des interactions, les événements qui se déroulent et, dans certains cas, sur des contenus plus théoriques. Afin de centrer son attention sur le phénomène à observer, le chercheur doit recourir à une grille d'observation. On en

distingue deux types: la grille d'approche et la grille systématique. La première sert à décrire l'espace physique où se déroule l'étude, tandis que la seconde, qui convient davantage à cette recherche, est élaborée à la suite d'une recension d'écrits et offre un cadre d'analyse des aspects à observer (Martineau, 2005).

Nous avons construit la grille d'observation en nous inspirant de celle proposée par Hamel (2010) qui a étudié les pratiques effectives d'enseignement de la GR au 3<sup>e</sup> cycle du primaire. Afin de s'assurer de la précision de notre grille, nous l'avons soumise à l'examen de deux didacticiennes de français qui en ont approuvé le contenu. Trois indicateurs divisés en sous-indicateurs ont été retenus, soit : 1) l'enseignement des notions ou des règles; 2) la démarche d'enseignement; 3) la méthode d'analyse de la phrase. Ils permettent de recueillir des données par exemple, sur la terminologie grammaticale utilisée, les questions posées par les enseignantes pour soutenir les élèves dans l'appropriation des connaissances grammaticales ou l'utilisation du modèle de la phrase de base et des manipulations syntaxiques. Afin d'assurer la validité écologique des données recueillies, celles-ci ont été soumises aux participantes pour qu'elles en vérifient l'exactitude. Le tableau 5 présente les indicateurs et les sous-indicateurs associés. On trouvera à l'Appendice E (page 160) un exemple de grille remplie lors d'une observation.

Tableau 5 : Grille d'observation de l'activité d'enseignement

<b>Enseignement</b> (notions ou règles)  <b>Démarche</b> d'enseignement  <b>Méthode d'analyse</b> de la phrase proposée	<input type="checkbox"/>	Utilisation de la terminologie
	<input type="checkbox"/>	Recours à la syntaxe pour expliquer la règle ou la notion
	<input type="checkbox"/>	Recours aux manuels _____ (préciser)
	<input type="checkbox"/>	Enseignement magistral
	<input type="checkbox"/>	Démarche active de découverte
	<input type="checkbox"/>	Enseignement stratégique
	<input type="checkbox"/>	Types d'activités
	<input type="checkbox"/>	Recours à la phrase de base (identification des constituants)
	<input type="checkbox"/>	Manipulations syntaxiques
	<input type="checkbox"/>	Identification des groupes syntaxiques
	<input type="checkbox"/>	Classes de mots (des groupes syntaxiques)

date: \_\_\_\_\_ enseignante: \_\_\_\_\_

### 3.7 Déroulement de l'expérience

L'expérience s'est déroulée en deux temps, sur une période de six mois, de septembre 2013 à février 2014. Dans un premier temps, un entretien semi-dirigé a été réalisé avec chacune des participantes. Il a été suivi de la passation du questionnaire 1 sur les connaissances grammaticales. Puis, une formation de base portant sur la grammaire de la phrase, sur des activités d'enseignement associées à la GR et sur l'outil d'enseignement proposé (*L'école des mots*) a été donnée aux enseignantes qui ont été

regroupées selon leur cycle d'enseignement. La formation s'est déroulée à la commission scolaire. À la suite de cette formation, l'expérimentatrice a observé une première activité d'enseignement d'une notion grammaticale. Dans un deuxième temps, une seconde rencontre a permis à chacune des participantes et à l'expérimentatrice d'effectuer un retour sur les observations notées par la chercheuse. Par la suite, celle-ci a donné une formation sur une démarche d'enseignement de la GR, soit la démarche active de découverte (DADD) (Chartrand, 1996). Les six étapes de cette démarche ont été présentées aux enseignantes afin qu'elles l'actualisent en classe. À la demande de celles des 2e et 3e cycles, soit quatre enseignantes sur six, une modélisation de la démarche par l'expérimentatrice a aussi été effectuée auprès des élèves. Puis, une deuxième observation d'une activité d'enseignement a été effectuée dans chacune des classes. Celle-ci visait plus particulièrement à mettre en œuvre la DADD. Enfin, une dernière rencontre en sous-groupe (par cycle) comportant divers aspects a eu lieu, soit : 1) effectuer un retour sur les observations de l'expérimentatrice avec les participantes; 2) soumettre de nouveau le questionnaire 1 sur les connaissances grammaticales afin d'évaluer l'état des connaissances après la recherche; 3) soumettre un questionnaire sur l'impact à court terme de la recherche. Le tableau 6 résume les différentes étapes du déroulement de l'expérience.



Tableau 6 : Déroulement de l'expérience

R	Contenu	Outils	Durée	Période
1	Formation de base en grammaire de la phrase et présentation de l'outil de référence (L'École des mots).	<b>AVANT la recherche</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionnaire sur les connaissances grammaticales</li> <li>• Entrevue enregistrée</li> </ul>	2h30	sept. 2013
2	Observation en classe d'une séquence d'enseignement de la grammaire.	Fiche d'observation	1h	oct. à nov. 2013
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retour sur les observations faites en classe</li> <li>• Poursuite de la formation en grammaire de la phrase.</li> <li>• Formation de base sur les étapes de la démarche active de découverte.</li> <li>• Présentation d'une démarche active de découverte à expérimenter en classe.</li> </ul>		2h15	nov. à déc. 2013
4	Modélisation d'une partie d'une démarche active de découverte en classe.*		1h	jan. 2014
5	Observation de l'expérimentation d'une activité d'enseignement grammatical basé sur une démarche active de découverte (DADD).	Fiche d'observation	1h	jan. 2014
6	Retour sur les observations.	<b>APRÈS la recherche</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionnaire sur les connaissances grammaticales</li> <li>• Entrevue écrite</li> </ul>	2h30	fév. 2014
<b>Légende:</b> R : Rencontres <ul style="list-style-type: none"> <li>* Seules les enseignantes des 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles ont souhaité une modélisation d'une séquence d'enseignement axée sur la découverte.</li> </ul>				

## **CHAPITRE 4**

### **PRÉSENTATION DES RÉSULTATS**

Ce chapitre décrit les résultats de l'expérience. D'abord, nous rapportons ceux obtenus lors de l'entretien semi-dirigé réalisé au temps 1 afin de dresser un portrait de chacune des participantes. Puis, dans le but d'observer l'influence d'un nouvel outil d'enseignement sur l'appropriation de connaissances grammaticales et l'actualisation de pratiques d'enseignement associées à la grammaire renouvelée, nous présentons les résultats du questionnaire 1 aux temps 1 et 2 de l'étude ainsi que les données recueillies lors des deux observations participantes. Enfin, nous présentons les réponses des enseignantes au questionnaire 2 sur l'impact à court terme de l'expérience sur leurs pratiques d'enseignement renouvelées de la grammaire.

#### **4.1 Données de l'entretien semi-dirigé**

Les données de l'entretien sont considérées, ici, « comme des ressources [...] pour compléter les autres analyses » (Wirthner, 2006, p.101), c'est-à-dire celles du questionnaire 1 et de l'observation participante. Comme le soutiennent Leutenegger (2004) et Wirthner (2006), même si elles constituent un matériau précieux pour rendre compte de la perception des enseignantes au regard de leur pratique d'enseignement, elles sont « toutefois insuffisant(e)s pour engager une démarche compréhensive des pratiques en vigueur » (Leutenegger, 2004, p.279).

En nous appuyant sur la grille d'analyse de l'entretien, nous présentons les propos saillants des participantes organisés selon les rubriques présentées à la page 59. Ainsi, outre les informations générales et celles concernant la formation des participantes en grammaire, nous rapportons les outils et pratiques d'enseignement qu'elles disent utilisés.

#### **4.1.1 Enseignante 1**

**Informations générales et formation:** L'enseignante 1 cumule 9 ans de service en enseignement au primaire. Elle enseigne au 1<sup>er</sup> cycle à un groupe d'élèves de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année. Elle affirme avoir suivi deux cours de grammaire durant son parcours universitaire. Par la suite, les seules formations reçues en grammaire se sont déroulées au sein de son milieu de travail.

**Outils et pratiques d'enseignement:** Elle associe la démarche d'enseignement de la grammaire à l'autocorrection des mots d'une phrase ou à la construction de phrases. Pour aider les élèves à construire des phrases, elle procède surtout par manipulation de « mots-étiquettes ». Les outils d'enseignement qu'elle utilise sont des cahiers d'exercices produits par des maisons d'éditions.

Dans ses pratiques, elle utilise souvent des images pour inspirer l'écriture de phrases. Elle place régulièrement les élèves en sous-groupes lorsqu'ils doivent composer une phrase en lien avec une image. La majorité du travail portant sur la construction de phrases est réalisé à l'oral. Elle ne réinvestit pas nécessairement le travail effectué en grammaire dans l'écriture de textes.

#### 4.1.2 Enseignante 2

**Informations générales et formation :** L'enseignante 2 cumule 17 années de service en enseignement au primaire. Elle enseigne au 1<sup>er</sup> cycle à un groupe d'élèves de 2<sup>e</sup> année. Elle affirme avoir participé à seul cours de grammaire à l'université. Les autres formations reçues en grammaire se sont déroulées à sa commission scolaire animées par la conseillère pédagogique de français.

**Outils et pratiques d'enseignement:** Elle associe l'enseignement de la grammaire à l'apprentissage de la démarche d'autocorrection qui porte sur les mots d'une phrase. Pour enseigner la grammaire, elle utilise du matériel reproductible et des documents créés par la conseillère pédagogique. Elle fait surtout écrire de courts textes aux élèves qu'ils doivent ensuite corriger selon une démarche d'autocorrection. De plus, elle essaie de travailler une *phrase du jour*, le plus souvent possible, en ciblant différentes notions et selon différentes intentions (exemple: construction de la phrase, identification des noms, manipulations syntaxiques pour identifier les noms). Cette enseignante se sert également des erreurs des élèves pour les analyser en grand groupe.

#### 4.1.3 Enseignante 3

**Informations générales et formation :** L'enseignante 3 cumule six années d'expérience en enseignement au primaire. Au moment de la recherche, elle enseignait au 2<sup>e</sup> cycle à un groupe d'élèves de 3<sup>e</sup> année. Elle affirme avoir suivi des cours de français à l'université, mais pas nécessairement en grammaire. Son dernier souvenir de formation en grammaire remonte à son parcours secondaire. Elle a participé à quelques formations en GR offertes par sa commission scolaire, mais n'a jamais pu les mettre en

application jusqu'à ce jour, puisque, étant surnuméraire, elle n'a pas eu l'occasion d'enseigner le français.

**Outils et pratiques d'enseignement :** Elle affirme n'avoir aucune connaissance d'une démarche particulière en enseignement de la grammaire. Elle préfère s'abstenir de répondre à la question. Ses pratiques d'enseignement de la grammaire se résument à l'analyse de phrases qu'elle compose elle-même. Lors de cette activité, elle identifie d'abord les mots dans la phrase en questionnant les élèves et en recourant à un critère sémantique (exemple: un nom peut se compter, se dessiner, etc.). Elle ne fait appel ni aux caractéristiques morphosyntaxiques, telles que le genre et le nombre, ni aux manipulations syntaxiques. À la suite des analyses de phrases, il n'y a pas de réinvestissement en écriture. L'enseignante invite plutôt les élèves à produire, en devoir, des phrases en respectant différentes contraintes comme l'ajout des adjectifs dans les GN. Soulignons que cette enseignante utilise les chansons et les comptines pour faire apprendre le nom des classes de mots aux élèves.

#### 4.1.4 Enseignante 4

**Informations générales et formation:** L'enseignante 4 cumule huit années d'expérience en enseignement au primaire. Elle enseigne au 2<sup>e</sup> cycle dans une classe de 4<sup>e</sup> année. Elle affirme avoir reçu des cours de grammaire à l'université, mais souligne que les professeurs n'étaient pas à l'aise avec le changement de grammaire. En effet, selon la participante, ceux-ci n'étaient pas toujours certains de ce qu'ils avançaient et « ils naviguaient là-dans. ». Cette participante n'a jamais bénéficié de

formation continue en GR depuis sa sortie de l'université, car jusqu'à cette année, elle n'avait pas de tâche d'enseignement du français.

**Outils et pratiques d'enseignement :** Elle associe la démarche d'enseignement de la grammaire à l'analyse de la phrase de base et aux manipulations syntaxiques sans élaborer davantage. L'enseignement de la grammaire se résume à l'analyse de phrases avec les élèves. Puis, elle demande d'en produire des semblables, en devoir, selon différentes contraintes. Elle anime également des activités de « Chasse aux fautes » dans une phrase ou un texte qu'elle a composé ou qui provient d'un matériel didactique. Lors de ces animations, elle invite les élèves à discuter autour des erreurs identifiées.

#### 4.1.5 Enseignante 5

**Informations générales et formation:** L'enseignante 5 cumule sept années d'expérience en enseignement au primaire. Elle enseigne au 3<sup>e</sup> cycle à un groupe d'élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année. Elle affirme avoir suivi un ou deux cours de grammaire à l'université. Par ailleurs, elle souligne que le cours portant sur la GR visait principalement l'analyse de phrases complexes, sans vraiment comprendre l'intention de cette pratique. Comme elle le mentionne : « C'était technique seulement. » Elle précise avoir aussi suivi un cours supplémentaire (optionnel) en français afin d'améliorer ses compétences et de réussir l'examen de français soumis aux futurs enseignants (Turbo ou CEFRANC). L'enseignante 5 n'a pas reçu de formation en grammaire en tant qu'enseignante étant donné qu'elle a changé de niveau d'enseignement à chaque année.

**Outils et pratiques d'enseignement :** Concernant la démarche d'enseignement de la grammaire, la participante fait surtout référence à la pratique de la démarche d'autocorrection, à l'utilisation des cahiers d'exercices et à l'enseignement des « trucs » pour orthographier correctement les homophones. Elle affirme activer les connaissances antérieures de ses élèves par questionnement avant d'enseigner une classe de mots par exemple, le pronom. Puis, elle familiarise les élèves avec toutes les sortes de pronoms en même temps et elle enseigne de façon magistrale la théorie sur cette classe de mots. Enfin, elle propose aux élèves des exercices portant sur la classe de mots à l'étude. Ceux-ci sont réalisés en équipe, en grand groupe ou individuellement. Elle utilise surtout des cahiers d'exercices produits par des maisons d'éditions ou des « ateliers maison ».

#### 4.1.6 Enseignante 6

**Informations générales et formation:** L'enseignante 6 cumule 10 années d'expérience en enseignement au primaire. Elle enseigne au 3<sup>e</sup> cycle à un groupe d'élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année. Elle affirme avoir suivi peu de cours de grammaire à l'université. En fait, elle en a seulement un vague souvenir. Elle précise toutefois que ces cours portaient surtout sur l'analyse de phrases et l'identification de la « nature » des mots. Elle a reçu de la formation en GR depuis qu'elle est enseignante par la conseillère pédagogique. Cette formation portait principalement sur le changement de la terminologie.

**Outils et pratiques d'enseignement:** Elle associe la démarche d'enseignement de la grammaire à l'analyse de phrases, aux exercices et à l'enseignement des « trucs »

pour l'apprentissage des homophones. Dans sa pratique, elle utilise souvent les affiches pour représenter par exemple, les terminaisons verbales. Elle travaille particulièrement l'identification des différents constituants de la phrase de base (S + Prédicat + CP) en grand groupe au moyen d'une phrase qu'elle a composée. D'abord, elle identifie les constituants devant les élèves. Puis, lors d'une période d'écriture, elle leur demande d'identifier les constituants des phrases qu'ils composent dans leurs textes.

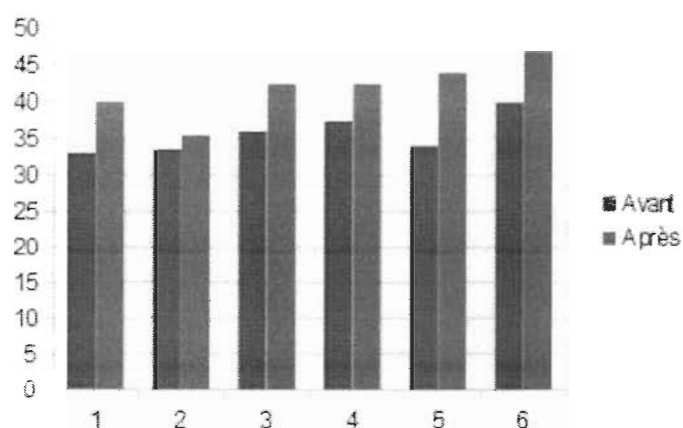
#### **4.2 Connaissances grammaticales aux deux temps de l'expérience**

Les analyses descriptives présentées ci-dessous exposent l'évolution des résultats obtenus par les participantes au questionnaire 1 aux temps 1 (avant) et 2 (après) de l'expérience du point de vue de leurs connaissances grammaticales. Rappelons que ce questionnaire comporte quatre rubriques : A) Les classes de mots; B) Les notions de groupe et de fonction syntaxique; C) Les accords grammaticaux; D) La syntaxe. Nous rapportons, d'abord, les résultats globaux obtenus par les participantes, puis leurs résultats différenciés correspondant à chacune des rubriques du questionnaire.

##### **4.2.1 Résultats globaux aux deux temps de la mesure**

La figure 3 présente les résultats globaux obtenus avant ( $t_1$ ) et après ( $t_2$ ) l'utilisation de l'outil d'enseignement de la GR proposé dans le cadre de l'étude. Ces données concernent l'évaluation des quatre rubriques du questionnaire dont le score global maximum possible est 57 points.





**Figure 3 : Résultats globaux obtenus au questionnaire 1 aux temps 1 et 2**

De cette figure, on observe que les résultats globaux de cinq des six enseignantes au temps 1 sont semblables (33; 33,5; 35,5; 37,5; 34; 40 points) et relativement moyens. Ils témoignent d'une maîtrise peu assurée des connaissances grammaticales associées à la GR. Soulignons que le résultat le plus élevé (40 points) a été attribué au questionnaire de l'enseignante 6 qui œuvre au 3<sup>e</sup> cycle, tandis que celui le moins élevé (33 points) a été obtenu par la participante 1, enseignante au 1<sup>er</sup> cycle.

La figure indique également qu'au temps 2, les résultats globaux de toutes les participantes sont supérieurs à ceux obtenus au temps 1. On remarque une augmentation importante des résultats des enseignantes 1 ( $t_1 = 33$  et  $t_2 = 40$ ), 3 ( $t_1 = 35,5$  et  $t_2 = 42,5$ ), 5 ( $t_1 = 34$  et  $t_2 = 43,5$ ) et 6 ( $t_1 = 40$  et  $t_2 = 47$ ), tandis que celle de l'enseignante 4 est moins marquée ( $t_1 = 37,5$  et  $t_2 = 42,5$ ). Il ressort aussi de la figure que les résultats de l'enseignante 2 sont demeurés relativement stables entre les deux temps de la mesure ( $t_1 = 33,5$  et  $t_2 = 35$ ).

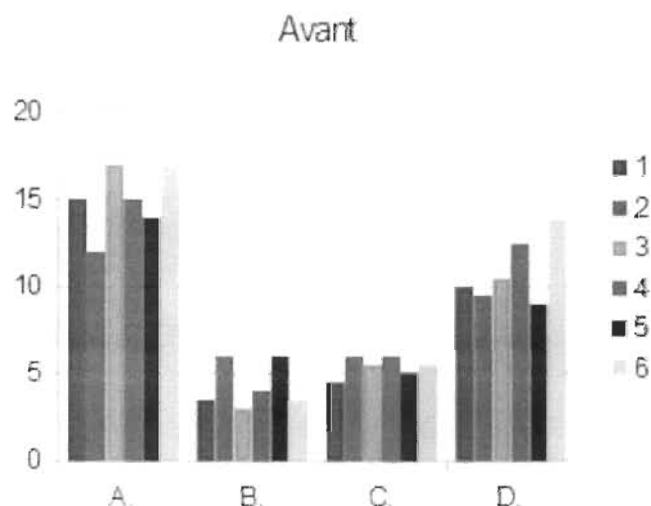
Soulignons que les résultats globaux des six participantes entre le  $t_1$  et le  $t_2$  correspondent à des augmentations moyennes variant de 16% (enseignante 5) à 3% (enseignante 2), tandis que cette augmentation se situe à 10% pour l'ensemble des participantes.

#### **4.2.2 Résultats pour chacune des rubriques du questionnaire 1**

Dans le but de préciser les résultats obtenus aux deux temps de la mesure, il nous faut rendre compte de la maîtrise des participantes concernant chacune des composantes du questionnaire 1 avant et après l'expérience, soit : A) Les classes de mots; B) Les notions de groupe et de fonction syntaxique; C) Les accords grammaticaux; D) La syntaxe.

##### **4.2.2.1 Description des résultats au temps 1**

La figure 4 présente de façon détaillée les résultats obtenus, au temps 1, par les six participantes à chacune des rubriques évaluées.

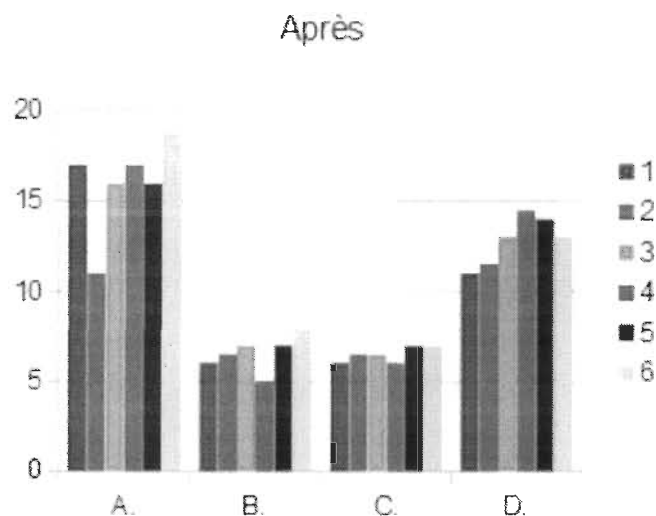


**Figure 4 : Résultats pour chacune des rubriques du questionnaire 1, au temps 1**

La figure montre un portrait assez semblable concernant les résultats des six participantes à la composante C) Les accords grammaticaux (4,5; 6; 5,5; 6; 5; 5,5 sur 8 points possibles). Par ailleurs, elle illustre également une relative différence des résultats aux composantes A) Les classes de mots (15; 12; 17; 15; 14; 17 sur 21) et B) Les notions de groupe et de fonction (3,5; 6; 3; 4; 6; 3,5 sur 10) et une différence plus marquée à la composante D) La syntaxe (10; 9,5; 10,5; 12,5; 9; 14 sur 18).

#### **4.2.2.2 Description des résultats au temps 2**

Afin de rendre compte des résultats obtenus au questionnaire 1 à la suite de l'utilisation de l'outil d'enseignement proposé, la figure 5 rapporte les résultats aux différentes composantes du questionnaire, cette fois, au temps 2.



**Figure 5 : Résultats pour chacune des rubriques du questionnaire 1, au temps 2**

Si l'on compare les résultats illustrés dans la figure 5 à ceux rapportés précédemment dans la figure 4, on observe que deux des six participantes, soit les enseignantes 1 et 5 obtiennent des résultats supérieurs aux quatre composantes du questionnaire au  $t_2$ .

*A) La classe de mots* : La figure montre également que les résultats des enseignantes 2 et 3 à la composante A) ont légèrement diminué au  $t_2$  (respectivement  $t_1 = 11$  et  $t_2 = 12$  et  $t_1 = 17$  et  $t_2 = 16$ ), tandis que ceux des enseignantes 1, 4, 5 et 6 ont augmenté de 2 points. L'observation des points attribués à chaque question de cette rubrique montre que ceux de la question 3, portant sur l'identification de chacune des classes de mots d'une phrase donnée, ont contribué à l'augmentation des points observés pour cette composante.

*B) Les notions de groupe et de fonction syntaxique* : La figure 5 montre que les résultats des six participantes ont augmenté au temps 2. Soulignons particulièrement

ceux des enseignantes 3 et 6 qui présentent le plus grand écart (4 points) entre le début et la fin de l'étude (respectivement  $t_1 = 3$  et  $t_2 = 7$  et  $t_1 = 3,5$  et  $t_2 = 8$ ) comparativement à des augmentations variant de 0,5 à 2,5 pour les autres participantes. Ce sont les points attribués à la question 5, qui proposait d'identifier les groupes verbaux (GV) contenus dans une phrase complexe, qui ont particulièrement augmenté chez quatre des six participantes, tandis que deux enseignantes ont conservé le même résultat aux deux temps soit 4 points sur 5.

C) *Les accords grammaticaux* : La figure 4 montre que les résultats sur 8 points sont tous légèrement supérieurs au  $t_2$  (ens. 1 :  $t_1 = 4,5$  et  $t_2 = 6$ ; ens. 2 :  $t_1 = 6$  et  $t_2 = 6,5$ ; ens. 3 :  $t_1 = 5,5$  et  $t_2 = 6,5$ ; ens. 5 :  $t_1 = 5$  et  $t_2 = 6,5$ ; ens. 6 :  $t_1 = 5,5$  et  $t_2 = 7$ ). Seule l'enseignante 4 a maintenu le même nombre de points (6 points sur 8) aux deux temps de la mesure. Précisons que l'observation des questionnaires montre que ce sont les points attribués aux justifications de réponses exigées aux questions 10, 11, 12 qui ont contribué à l'augmentation des points. Ces justifications évaluées comme étant incomplètes au  $t_1$  ont été considérées complètes au  $t_2$ , cela pour les réponses de cinq des six enseignantes.

D) *La syntaxe* : La figure 5 montre que cinq enseignantes ont augmenté leurs résultats au temps 2 à la composante portant sur la syntaxe (ens. 1 :  $t_1 = 10$  et  $t_2 = 11$ ; ens. 2 :  $t_1 = 9,5$  et  $t_2 = 11,5$ ; ens. 3 :  $t_1 = 10,5$  et  $t_2 = 13$ ; ens. 4 :  $t_1 = 12,5$  et  $t_2 = 14,5$ ; ens. 5 :  $t_1 = 9$  et  $t_2 = 18$ ). Seule l'enseignante 6 présente un résultat inférieur au terme de l'étude, soit  $t_1 = 14$  et  $t_2 = 12$ . Précisons que l'amélioration la plus marquée concerne la question 14 portant sur l'identification des manipulations syntaxiques pour identifier le

groupe occupant la fonction complément direct d'un verbe. Quatre participantes sur six, comparativement à une seule participante au  $t_1$ , ont obtenu le total possible des points au  $t_2$ . Toutefois, à la question 13 qui concerne les manipulations syntaxiques permettant d'identifier le nom dans une phrase, les résultats au  $t_2$  ont été inférieurs à ceux obtenus au  $t_1$  pour la moitié des participantes. Quant à la question 16 portant sur l'identification des compléments de phrase dans une phrase proposée, au temps 1, seule l'enseignante 2 avait obtenu le total des points possibles, qu'elle a, par ailleurs, maintenu au temps 2. Des augmentations ont été observées pour les enseignantes 3 (1 point), 4 (1 point) et 6 (2 points) et une diminution de 1 point pour l'enseignante 1.

Ajoutons que, pour l'ensemble des participantes, l'augmentation moyenne la plus élevée entre les 2 temps de l'étude (23%) concerne la rubrique B) La notion de groupe et de fonction syntaxique, tandis que la moins marquée (13%) correspond à la composante C) Les accords grammaticaux.

#### **4.3 Démarches d'enseignement grammatical**

Les démarches d'enseignement grammatical des six enseignantes ont été observées à deux reprises par la chercheuse. Rappelons que lors de la première observation, elles ont conduit une activité de grammaire de leur choix, tandis qu'elles ont mis en œuvre une démarche active de découverte (DADD) associée à la GR lors de la deuxième observation. À leur demande, quatre des six enseignantes ont bénéficié d'une modélisation de la DADD *avant* la deuxième observation. L'expérimentatrice est aussi intervenue auprès des six enseignantes *pendant* l'activité d'enseignement afin de les soutenir pour actualiser la démarche et *après* pour réguler leurs actions. Les données

de ces observations ont été consignées au moyen de la grille d'observation présentée à la page 65 du chapitre 3. Un exemple d'une grille d'observation remplie lors des deux observations se trouve à l'Appendice E (page 160) .

La présentation des données concernant les deux observations en classe, nous permet de repérer les outils employés par les participantes dans les interactions avec les élèves pour réaliser le travail grammatical. Ces données sont rapportées selon les indicateurs et les sous-indicateurs de la grille du tableau 5 présentée précédemment.

### 4.3.1 Enseignante 1

#### Observation 1

##### Notion enseignée : *construction de la phrase de base*

L'enseignante 1 a d'abord fait un retour sur les classes de mots connus. Puis, elle a rappelé des caractéristiques de l'adjectif et du verbe : l'adjectif nous dit « comment est le nom » (critère sémantique) et elle a défini le verbe comme étant « une action » (critère sémantique). Elle a également rappelé la règle d'accord du nom en traçant une flèche du déterminant vers le nom. Ce faisant, elle illustre que c'est le déterminant qui donne son genre et son nombre au nom, ce qui constitue une caractéristique erronée.

#### Démarche d'enseignement

L'enseignante a planifié l'activité en trois temps (avant, pendant, après). Dans un premier temps, elle effectue un retour sur les classes de mots apprises antérieurement. Puis, elle indique la tâche aux élèves : « Faire des belles phrases ». Elle en rappelle les

caractéristiques en questionnant les élèves et l'importance d'insérer des espaces entre les mots. Puis, elle réexplique la tâche aux élèves, soit de « faire des belles phrases ». Dans un deuxième temps, les élèves, de façon individuelle, essaient de former des phrases à partir de mots-étiquettes fournis par l'enseignante. Ils utilisent aussi des bulles de carton plastifiées correspondant aux deux parties d'une phrase, soit « de qui, de quoi parle-t-on? » et « ce qu'on en dit/une chose qu'on en dit. » Une fois les phrases composées, les élèves les vérifient à l'aide d'un matériel-maison. L'enseignante circule, questionne les élèves et donne des explications supplémentaires au tableau à des sous-groupes d'élèves. Dans un troisième temps, elle effectue un retour en grand groupe afin que les élèves verbalisent leurs difficultés. Elle présente des exemples de phrases bien construites en recourant au modèle de la phrase de base. Pour conclure l'activité, elle questionne les élèves sur les raisons pour lesquelles ces phrases sont bien construites.

### **Méthode d'analyse de la phrase**

L'enseignante recourt essentiellement à des critères sémantiques pour déterminer si une phrase est bien construite. Elle analyse la phrase en la divisant en deux parties. La première répond à la question « De qui/de quoi parle-t-on ? » et la deuxième partie correspondant à la phrase « Ce qu'on en dit/une chose qu'on en dit ». Ces parties peuvent être associées au sujet et au prédicat de la phrase. Par ailleurs, l'enseignante utilise régulièrement l'expression « faire de belles phrases » durant la période d'observation. Elle explique aux élèves que celles-ci doivent contenir plusieurs adjectifs.



## **Observation 2**

### **Notion enseignée : *groupe du nom***

L'enseignante introduit la notion de groupe du nom (GN) en utilisant l'outil d'enseignement (le référentiel) proposé par la chercheuse. Elle utilise un métalangage grammatical adéquat pour nommer les classes de mots à l'étude, soit le déterminant, le nom, l'adjectif et le GN. Elle fait référence aux manipulations syntaxiques permettant d'identifier le nom, le déterminant et l'adjectif en utilisant le mot « preuve ». Ainsi, le nom est identifié en précédant le mot d'un déterminant et en remplaçant le déterminant par un autre déterminant. Quant à l'adjectif, l'enseignante indique qu'il peut se trouver avant ou après le nom et qu'il peut s'effacer. Elle insiste sur le fait que tous les mots dans le GN s'accordent en genre et en nombre avec le nom. Pour ce faire, elle leur fait observer la partie du référentiel présentant la formation d'un GN.

### **Démarche d'enseignement**

D'abord, l'enseignante active les connaissances des élèves sur les manipulations syntaxiques qui permettent d'identifier les noms dans une phrase en utilisant le référentiel. Puis, elle invite quelques élèves à venir les identifier dans quatre phrases de base différentes écrites sur le référentiel et à utiliser les manipulations syntaxiques pour justifier leurs choix. Elle introduit la notion de déterminant et d'adjectif en procédant de la même façon. À la fin de la séquence, les élèves, en contexte d'écriture, s'exercent à introduire des adjectifs dans des phrases qu'ils composent à partir d'une image. L'enseignante présente d'abord un exemple, puis individuellement, ils poursuivent le travail.

### **Méthode d'analyse de la phrase**

Comme mentionné précédemment, l'enseignante recourt aux différentes manipulations syntaxiques pour identifier les déterminants et les adjectifs. Pour ce faire, elle utilise seulement la première partie du référentiel se rapportant à la construction d'un GN. Puis, à partir de phrases de base proposée sur le référentiel, elle modélise le recours à des manipulations syntaxiques, soit en ajoutant des déterminants devant des mots qui ne sont pas des noms ou encore, elle efface des mots qui ne sont pas des adjectifs. L'enseignante effectue parfois la même manipulation syntaxique pour identifier une classe de mots (ex. : ajouter un déterminant devant tous les mots d'une phrase pour identifier les noms).

### **4.3.2 Enseignante 2**

#### **Observation 1**

**Notion enseignée : les étapes d'une démarche d'autocorrection orthographique (« Phrase du jour »)**

Les interventions de l'enseignante 2 visent l'automatisation des étapes de la démarche d'autocorrection utilisée habituellement en classe. Il n'y a pas d'enseignement d'une notion ou d'une règle grammaticale. L'enseignante rappelle plutôt les « stratégies » utiles pour écrire une phrase, qu'elle définit comme « une phrase commence par une majuscule et se termine par un point », ce qui relève de la GT. Ces « stratégies » consiste à: 1) diviser la phrase en deux parties (De qui, de quoi parle-t-on? / Une chose qu'on en dit); 2) encercler la majuscule et encadrer le point final; 3) encercler les noms et inscrire leur genre et leur nombre au-dessus; 4) trouver le verbe et inscrire les mots

« ne » et « pas » de chaque côté de celui-ci; 5) indiquer d'un astérisque (\*) les mots dont on doute de l'orthographe.

### **Démarche d'enseignement**

L'enseignante guide les élèves tout au long de la séquence en leur indiquant les étapes à suivre et en les inscrivant parfois au tableau. Elle circule dans la classe en questionnant les élèves sur les moyens à utiliser pour identifier un nom, mais n'attend pas de réponse. Puis, elle invite quelques-uns d'entre eux à écrire au tableau les parties de la phrase qu'elle leur dicte, par exemple : 1) Mon petit frère; 2) cache; 3) un cauchemar; 4) dans ses tiroirs.) et d'effectuer une étape de la démarche d'autocorrection de la phrase. Par la suite, elle demande au groupe de nommer les élèves qui ont réussi à réaliser chacune des étapes. Elle poursuit en vérifiant les connaissances concernant l'identification de la classe du nom dans une phrase. La séquence se termine par la correction des orthographe grammaticale ou d'usage de certains mots et par le rappel de quelques stratégies de formation des mots, cela en référant aux familles de mots.

### **Méthode d'analyse de la phrase**

Lors de la première observation, l'enseignante 2 suit les étapes de la démarche d'autocorrection orthographique utilisée dans sa classe pour analyser les phrases. Elle commence par diviser la phrase en deux parties qui correspondent généralement au sujet et au prédicat. Puis, elle vérifie la présence de la majuscule et du point. Ensuite, elle encercle les noms en identifiant leur genre et leur nombre et encadre les verbes

conjugués en ajoutant les mots « ne » et « pas » de chaque côté. Enfin, elle inscrit un astérisque au-dessus des mots dont elle doute de l'orthographe.

## **Observation 2**

### **Notion enseignée : *le verbe conjugué***

L'enseignement porte sur l'identification de la classe du verbe sans égard aux règles d'accord. L'enseignante questionne les élèves sur ses caractéristiques sémantiques (ex. : le verbe est une « action ») et syntaxiques, soit la place qu'il peut occuper dans une phrase et sa fonction dans une phrase. Puis, en recourant à une phrase écrite sur le référentiel, elle identifie le verbe en l'encadrant des mots « ne » et « pas ». Elle reprend également l'identification des deux parties de la phrase comme lors de l'observation 1.

### **Démarche d'enseignement**

L'enseignante active les connaissances des élèves sur les classes de mots avec lesquelles ils sont familiers (nom, déterminant, adjectif) en recourant au référentiel. Puis, elle présente l'intention d'apprentissage aux élèves, soit : identifier le verbe conjugué dans une phrase. En amorce, elle demande d'écrire sur une feuille les caractéristiques du verbe et de venir ensuite poser leur feuille sur le tableau. Au moyen du référentiel, l'enseignante fait observer deux phrases, dont l'une où le verbe est encadré de « ne » et « pas », et l'autre ne l'est pas. Elle relève les observations des élèves au tableau en lien avec cette manipulation syntaxique (« C'est le seul mot de la phrase qui peut être encadré par ces deux mots. ») Puis, elle présente deux autres phrases sur le référentiel. Elle invite les élèves à utiliser la manipulation d'encadrement

« ne...pas » à d'autres mots dans les phrases et d'éliminer les classes de mots qu'ils connaissent déjà, c'est-à-dire le déterminant, le nom et l'adjectif. Elle termine en reprenant les propositions des élèves quant aux caractéristiques du verbe conjugué qui se trouvent au tableau. Elle enlève les critères sémantiques et retient que le verbe peut être identifié, entre autres, en l'encadrant des mots « ne » et « pas ». Les élèves consignent les moyens retenus dans un carnet d'étude.

### **Méthode d'analyse de la phrase**

Le travail d'analyse est surtout centré sur l'apprentissage en cours, soit l'identification du verbe conjugué dans une phrase en utilisant le référentiel mis à la disposition de l'enseignante et des élèves. L'enseignante insiste davantage sur le recours à la manipulation syntaxique d'encadrement en recourant à une phrase de base pour identifier le verbe.

### **4.3.3 Enseignante 3**

#### **Observation 1**

#### **Notion enseignée : *l'analyse « d'une phrase dictée du jour »***

L'enseignante 3 utilise un métalangage grammatical adéquat pour nommer les classes de mots et les groupes. Elle démontre une connaissance des manipulations syntaxiques à utiliser pour identifier, entre autres, le nom, le déterminant et l'adjectif. Toutefois, l'enseignement d'une notion ou d'une règle grammaticale est plutôt absent. La tâche demandée aux élèves consiste en l'autocorrection orthographique d'une phrase composée par un pair. L'enseignante questionne les élèves sur les caractéristiques

d'une « belle phrase ». Elle insiste particulièrement sur la nécessité de laisser des traces de correction sur la phrase. À la fin de la séance, les élèves doivent identifier les GN dans la phrase sans avoir à justifier leurs choix.

### **Démarche d'enseignement**

L'enseignante dicte à tout le groupe une phrase composée par une élève. Puis, elle demande si cette phrase est complète. Elle rappelle de se référer aux deux parties de la phrase qu'elle définit par «de qui/de quoi parle-t-on?/une chose qu'on en dit» et de vérifier l'orthographe des mots connus. Puis, les élèves sont invités à effectuer une démarche d'autocorrection sur tous les mots de la phrase. L'enseignante leur donne des indices (exemple: « Il y a deux noms à encercler. »). Puis, elle effectue un retour sur les traces d'autocorrection en les présentant au tableau. Enfin, elle vérifie les cahiers d'écriture.

### **Méthode d'analyse de la phrase**

L'enseignante recourt particulièrement aux étapes de la démarche d'autocorrection pour analyser la phrase dictée. Ainsi, elle demande de diviser d'abord la phrase en deux parties correspondant à « de qui/de quoi parle-t-on?/ une chose qu'on en dit ». Puis, elle s'attarde à l'identification des noms et du verbe en faisant référence à l'utilisation des manipulations syntaxiques. Enfin, elle termine l'activité en demandant d'effectuer les accords nécessaires dans les GN présents dans la phrase.

### **Observation 2**

**Notion enseignée : *conjugaison des verbes au futur simple.***

L'enseignante 3 recourt adéquatement au métalangage grammatical en cause. Pour identifier le verbe, elle recourt aux manipulations syntaxiques. Elle familiarise les élèves avec le futur simple en leur faisant observer le radical et la terminaison des verbes modèles « aimer » et « finir » conjugués à toutes les personnes grammaticales. Elle leur indique les terminaisons et les invite à souligner celles d'autres verbes écrits sur une feuille.

### **Démarche d'enseignement**

L'enseignante annonce l'intention d'apprentissage aux élèves, soit la découverte d'un nouveau temps de verbe. Puis, elle active leurs connaissances antérieures concernant les manipulations syntaxiques qui permettent d'identifier le verbe dans une phrase en utilisant le référentiel. En grand groupe, elle invite les élèves à émettre des hypothèses sur la reconnaissance d'un verbe conjugué au futur simple et note ces hypothèses au tableau. Puis, individuellement, ils identifient des verbes conjugués au futur simple dans un corpus de phrases qu'elle leur remet et effectuent un classement selon leurs terminaisons. Ensuite, propose de comparer les réponses en équipes de 2 ou 3 et de partager les découvertes en grand groupe. Elle effectue un retour sur les hypothèses de départ et transcrit certaines phrases sur le référentiel. Elle termine l'activité en effectuant un bref retour sur le contenu enseigné et invite les élèves à bien prononcer la terminaison des verbes au futur simple, principalement, ceux conjugués à la 1<sup>re</sup> personne du singulier. Les notions à retenir sont écrites au tableau et prises en notes par les élèves dans leur cahier d'étude.

### **Méthode d'analyse de la phrase**

L'enseignante utilise le référentiel pour faire observer la place occupée par le verbe dans une phrase. Elle centre l'attention des élèves sur son identification au moyen de deux manipulations syntaxiques : l'encadrement du mot par « ne...pas » et l'ajout d'un pronom de conjugaison devant le mot. Le sujet est identifié au moyen de procédure de questionnement (« de qui? » et « de quoi parle-t-on? ») associées à la GT. Par ailleurs, l'enseignante fait observer les terminaisons des verbes aux élèves selon les différentes personnes grammaticales.

#### 4.3.4 Enseignante 4

##### Observation 1

**Notion et règles enseignée : *construction de la « phrase du jour », les accords du GN et du verbe***

Le travail grammatical réalisé consiste à consolider les connaissances sur la notion de phrase et les règles qui régissent les accords du GN et du verbe. L'enseignante 4 utilise l'expression « groupe sujet » pour désigner le sujet, ce qui s'avère une dénomination erronée. Toutefois, elle utilise une terminologie adéquate pour aborder les notions de GN et pour nommer les manipulations syntaxiques. Afin de faciliter l'accord des mots dans les GN, elle invite les élèves à se référer à la démarche d'autocorrection orthographique affichée en classe.

##### Démarche d'enseignement

Elle présente des mots-étiquettes placés de façon pêle-mêle au tableau. La première tâche des élèves consiste à reconstruire la phrase de base dans un tableau comportant des colonnes pour le sujet (qu'elle nomme « groupe sujet »), le prédicat et le



complément de phrase (CP). Elle demande à un élève d'écrire sa phrase au tableau et questionne le groupe, d'abord, sur les manipulations syntaxiques permettant d'identifier les classes de mots qu'elle comporte, puis, sur la démarche d'autocorrection à effectuer pour accorder les mots dans un GN. Elle modélise la démarche d'autocorrection.

Par la suite, elle rappelle des notions relatives au pronom personnel sujet, aux terminaisons de l'imparfait et porte une attention particulière à l'orthographe d'usage de certains mots à l'étude. Enfin, un élève pige une contrainte d'écriture (exemple: utiliser un verbe conjugué à l'imparfait) et, individuellement, les élèves composent une phrase. Quelques-uns viennent présenter leur phrase. Ils classent les constituants dans un tableau semblable à celui présenté au début de l'activité et ils justifient leur classement en recourant aux manipulations syntaxiques connues.

### **Méthode d'analyse de la phrase**

L'enseignante commence par demander aux élèves de repérer les constituants d'une phrase. Puis, elle effectue l'analyse syntaxique de chacun des mots de la phrase en identifiant sa classe en tenant compte du constituant auquel il appartient. Ensuite, elle recourt aux manipulations syntaxiques pour identifier le sujet et le prédicat. Elle effectue la correction des erreurs dans les GN. Puis, elle identifie le verbe conjugué. Enfin, elle procède à l'accord du verbe en identifiant le groupe de mots composant le sujet (un GN) et recourt au remplacement de ce GN par un pronom de conjugaison. Elle respecte ainsi la démarche d'autocorrection proposée en classe.

### **Observation 2**

### **Notion enseignée : *conjugaison des verbes au futur simple***

L'enseignante 4 effectue, devant les élèves, un travail d'identification des verbes conjugués en leur rappelant les manipulations syntaxiques utiles pour les identifier. L'intention d'apprentissage consiste à observer la formation – radical et terminaison – de différents verbes conjugués au futur simple.

### **Démarche d'enseignement**

Elle active les connaissances antérieures des élèves concernant l'identification d'un verbe conjugué dans une phrase. Elle les incite à se référer aux constituants du modèle de la phrase de base représentés sur le référentiel. Puis, elle invite à formuler des hypothèses quant au temps à l'étude, soit le futur simple (« Que penses-tu du futur? » ou « C'est quoi le futur? »). Elle inscrit les hypothèses des élèves au tableau. Puis, elle propose d'identifier, individuellement, les verbes conjugués dans un corpus de phrases contenant des verbes au futur simple. Les élèves effectuent un classement selon des critères de leur choix. Pendant ce temps, l'enseignante circule et les questionne sur leur classement. Puis, elle invite trois élèves à venir expliquer leur classement afin d'en faire observer trois différents. Finalement, elle effectue un retour sur les hypothèses formulées initialement en ne conservant que celles qui se sont avérées plausibles. Elle conclut l'activité en transcrivant quelques phrases du corpus au moyen du référentiel. Elle met l'accent sur la place occupée par le verbe dans la phrase et sur sa terminaison en fonction du sujet.

### **Méthode d'analyse de la phrase**

L'enseignante effectue un rappel des constituants de la phrase en utilisant le référentiel. Puis, l'attention est focalisée sur l'identification du verbe conjugué et sur les différentes manipulations syntaxiques connues en recourant au modèle de la phrase de base.

#### 4.3.5 Enseignante 5

##### Observation 1

**Notion enseignée : *constituants de la phrase (sujet, prédicat, CP) à partir d'une « phrase du jour »***

L'enseignante 5 procède à la consolidation du recours aux manipulations syntaxiques permettant d'identifier les constituants de la phrase. Celles-ci sont affichées dans la classe. Le métalangage grammatical utilisé dans ce contexte est adéquat.

##### Démarche d'enseignement

Elle commence l'activité en dictant une phrase aux élèves. Ensuite, elle invite à identifier, individuellement, les constituants de la phrase. Un élève vient réécrire la phrase au tableau et présente son analyse. Puisqu'il ne trouve pas le sujet de la phrase, l'enseignante demande au groupe de proposer des moyens permettant de l'identifier. Ces suggestions sont mises à l'essai et l'enseignante profite de cette occasion pour référer aux affiches présentant les manipulations syntaxiques utiles pour identifier les constituants d'une phrase. Toutefois, les élèves n'arrivent pas à s'entendre sur l'identification du sujet. L'enseignante termine l'activité en identifiant elle-même les constituants de la phrase, sans préciser les manipulations syntaxiques nécessaires à leur identification.

## **Méthode d'analyse de la phrase**

Bien que les élèves éprouvent de la difficulté à identifier le sujet dans une phrase composée d'un sujet et d'un prédicat, (ils identifient plutôt les classes de mots), l'enseignante ne recourt pas aux manipulations syntaxiques lorsqu'elle identifie les groupes fonctionnels de la phrase à la fin de l'activité d'analyse.

## **Observation 2**

### **Notion enseignée : *formation du passé composé***

L'enseignante 5 cible l'enseignement de la notion de « passé composé » et principalement la formation des verbes conjugués à ce temps. Son objectif est de faire observer l'utilisation des différentes manipulations syntaxiques permettant d'identifier le verbe conjugué à ce temps, mais surtout la particularité de l'encadrement par « ne...pas » en présence de ce temps de verbe.

## **Démarche d'enseignement**

Elle commence par nommer l'objet d'apprentissage aux élèves, soit la formation du passé composé. Ensuite, elle active leurs connaissances sur ce temps. Elle leur fait observer sur le référentiel la place occupée par le verbe dans une phrase de base, ainsi que les manipulations syntaxiques permettant son identification. Puis, elle les invite à formuler des hypothèses sur la formation et l'identification d'un verbe qui serait conjugué au passé composé. Individuellement, les élèves écrivent leurs hypothèses. Puis, l'enseignante les note au tableau.

Par la suite, les élèves identifient, individuellement, les verbes conjugués dans un corpus de phrases contenant des verbes conjugués au passé composé. L'enseignante corrige le travail en grand groupe en donnant les réponses appropriées aux élèves. Puis, en équipe de trois ou quatre élèves, on tente d'effectuer un classement des verbes conjugués au passé composé. Le concept de « classement » semble difficile à comprendre pour les élèves. Devant leur difficulté, l'enseignante précise que le « classement » peut être effectué selon la morphologie des verbes ou leur construction, ce qui ne facilite pas la tâche aux élèves. Elle termine l'activité en invitant quelques équipes à présenter leur classement et en effectuant un retour sur les hypothèses de départ. Elle en conserve et en élimine. Puis, elle conclut en écrivant une phrase sur le référentiel pour réviser la formation du verbe au passé composé.

### **Méthode d'analyse de la phrase**

Étant donné que l'enseignement porte sur l'identification du verbe conjugué au passé composé, l'enseignante focalise l'attention des élèves sur les manipulations syntaxiques visant à identifier la classe du « verbe ». La notion de modèle de la phrase de base et les manipulations syntaxiques pour identifier le groupe verbal ne sont pas abordées. Toutefois, l'enseignante se sert du référentiel pour faire observer des verbes conjugués à ce temps plus complexe pour les élèves en les inscrivant sous la classe « verbe » du référentiel et en rappelant les manipulations syntaxiques utiles pour les identifier.

### 4.3.6 Enseignante 6

#### Observation 1

**Notion enseignée : *analyse syntaxique très détaillée d'une « phrase du jour »***

L'enseignante 6 aborde plusieurs notions et règles grammaticales avec lesquelles les élèves ont déjà été familiarisés lors de « dictées d'une phrase ». Ainsi, la notion de construction de phrase est présentée à partir de ses constituants. Une attention particulière est portée aux accords dans le GN, à l'identification du verbe et à la manipulation syntaxique permettant de remplacer le GN par un pronom pour identifier le sujet. La correction orthographique des mots déjà appris est également réalisée. En fait, l'activité est effectuée dans l'ordre de la « démarche d'autocorrection » affichée dans la classe.

#### Démarche d'enseignement

L'enseignante commence l'activité en dictant aux élèves une phrase contenant plusieurs GN sans donner d'intention précise. Elle lit la phrase au moins six fois. Puis, les élèves sont invités à effectuer l'autocorrection de la phrase en respectant les différentes étapes d'une démarche connue. Ensuite, elle remet à quelques élèves les mots de la phrase écrits sur des étiquettes aimantées et leur demande de les placer dans un tableau séparé en colonnes soit : les constituants et les classes de mots. Elle les questionne sur leur choix et les laisse manipuler les mots selon leurs hypothèses. Elle les guide pour utiliser une manipulation syntaxique pour identifier le complément de phrase (CP). Au terme de l'activité, tous les élèves, sauf un, sont d'accord sur l'identification du CP. Toutefois, l'enseignante ne lui pose aucune question sur la

justification de son choix. Elle clôt l'activité avec la correction des mots inclus dans les nombreux GN de la phrase sans questionner les élèves. Elle rétablit l'orthographe de tous mots en rappelant parfois des stratégies permettant d'écrire certains phonèmes (ex : vieil, vieul, viell).

### **Méthode d'analyse de la phrase**

L'enseignante 6 analyse systématiquement plusieurs éléments de la phrase de base en concomitance. Ainsi, elle commence par observer la construction de la phrase et de ses constituants ainsi que la classe associée à chacun des mots. Elle questionne surtout les élèves sur l'identification des GN et du complément de phrase. Ensuite, elle identifie elle-même le sujet sans parler des manipulations syntaxiques utiles pour le reconnaître. Elle poursuit en faisant un retour sur les notions de « genre » et de « nombre » pour corriger les erreurs observées dans les GN. Puis, elle fait observer quelques erreurs orthographiques dans la phrase dictée et conclut avec l'accord du verbe.

### **Observation 2**

#### **Notion enseignée : *le participe passé***

L'enseignante focalise l'attention des élèves sur l'identification des verbes conjugués au passé composé et la formation des temps composés (auxiliaire + participe passé). Elle écrit sur le référentiel différentes phrases comportant des verbes au passé composé.

### **Démarche d'enseignement**

Elle précise l'intention d'apprentissage, soit la découverte des participes passés. D'abord, à l'aide du référentiel, elle indique aux élèves la classe de mots (verbe) qui

sera étudiée en effectuant un rappel des manipulations syntaxiques pour l'identifier. Ensuite, elle demande de formuler des hypothèses sur les caractéristiques du participe passé. Les élèves éprouvent de la difficulté. L'enseignante les questionne peu, les laissant plutôt réfléchir. Puis, elle les invite à effectuer un exercice d'identification des verbes conjugués dans un corpus de phrases où ceux-ci sont tous conjugués au passé composé. Elle insiste sur la consigne visant à souligner la terminaison des participes passés. Ensuite, elle corrige l'exercice avec les élèves en accordant une attention particulière aux verbes dont le participe passé est séparé par un mot écran (ex. : J'ai toujours été...). Elle illustre des exemples en se servant du référentiel. Puis, elle demande aux élèves d'effectuer, en équipe, un classement des verbes conjugués en fonction de leur participe passé. Elle choisit deux équipes qui présentent et discutent de leur classement. L'enseignante fait un retour sur les hypothèses formulées au départ afin de les confirmer ou de les infirmer. Pour conclure l'activité, tous les élèves, accompagnés de l'enseignante, consultent un recueil de conjugaisons (matériel-maison) afin d'observer les participes passés de différents verbes. L'enseignante profite de cette occasion pour en écrire sur le référentiel afin de constituer des exemples.

### **Méthode d'analyse de la phrase**

L'enseignante insiste particulièrement sur l'identification des verbes conjugués et des participes passés dans des phrases d'un corpus proposé par la chercheuse. Elle privilégie les manipulations permettant d'identifier le verbe conjugué, afin de focaliser l'attention des élèves sur l'effet de l'encadrement de « ne...pas » pour identifier l'auxiliaire du verbe conjugué au passé composé (Elle « n' » a « pas » *joué* dehors



toute la journée.). Elle effectue quelques démonstrations en transcrivant des exemples de phrases tirées du corpus.

#### **4.4 Impact à court terme de l'étude**

Dans cette partie, nous décrivons, à partir des réponses obtenues au questionnaire 2, les transformations à court terme (à la fin de l'étude) au regard des connaissances grammaticales et des pratiques d'enseignement perçues par les participantes. Soulignons que deux enseignantes (E3 et E5) ont omis de préciser leur connaissance de la GR avant l'étude. Elles n'ont répondu qu'à la deuxième partie de la question et n'ont décrit que leur démarche d'enseignement. Une synthèse des propos recueillis auprès des six participantes se trouve à l'Appendice E (page 160).

##### **4.4.1 Du point de vue des connaissances grammaticales**

Au terme de la recherche, une seule enseignante sur six croit qu'elle enseignait déjà la GR avant l'étude. Les autres ont toutes mentionné, qu'au début de l'expérience, leurs connaissances se situaient à mi-chemin entre la grammaire traditionnelle et la grammaire rénovée. Par ailleurs, elles affirment que leurs connaissances de la GR s'est développée au cours de l'expérimentation.

En ce qui concerne les contenus enseignés, quatre enseignantes sur six indiquent qu'avant l'étude, elles enseignaient principalement des notions liées aux classes de mots, sans égard aux groupes ou aux constituants de la phrase de base. Au terme de l'étude, elles affirment recourir aux manipulations syntaxiques de façon systématique pour identifier les constituants de la phrase et les classes de mots qui les composent.

Les participantes 1 et 2, qui enseignent au 1<sup>er</sup> cycle, abordaient surtout la construction d'une phrase de base et la notion de « GN » au début de l'étude. Au terme de la recherche, elles affirment avoir une meilleure compréhension du modèle de la phrase de base. Aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles, ce sont les constituants de la phrase qui étaient majoritairement enseignés par deux enseignantes sur quatre. Toutefois, elles abordaient peu les groupes et s'en tenaient à l'identification des classes. À la fin de l'étude, ces enseignantes affirment saisir davantage les liens qui unissent ces éléments dans une phrase.

#### **4.4.2 Du point de vue des outils et pratiques d'enseignement**

Avant la recherche, quatre enseignantes sur six mentionnent qu'elles enseignaient la grammaire à partir d'une phrase (phrase du jour, analyse de phrase, mots-étiquettes pour former une phrase) et qu'elles avaient recours aux cahiers d'exercices pour enseigner la grammaire. Parmi ces enseignantes, une participante indique qu'elle enseignait la notion grammaticale avant de proposer des exercices aux élèves, tandis qu'une autre se servait du cahier d'exercices pour familiariser les élèves avec de nouvelles notions. Enfin, deux enseignantes sur six soulignent qu'elles avaient recours, bien que partiellement, à une démarche d'enseignement de la GR. L'une précise qu'elle active les connaissances des élèves au début d'une activité et modélise devant eux son raisonnement grammatical. L'autre enseignante mentionne qu'elle avait déjà expérimenté, en partie, la démarche active de découverte (DADD), en favorisant « l'observation » lors de l'enseignement d'une nouvelle notion grammaticales et en utilisant les manipulations syntaxiques pour confirmer ou infirmer l'identification par exemple, d'une classe de mots.

Au terme de la recherche, trois enseignantes sur six affirment cibler plus spécifiquement les notions à enseigner. Deux d'entre elles parlent d'intention [d'apprentissage] plus précise. Elles mentionnent qu'elles planifient mieux les contenus à faire apprendre. Deux enseignantes sur six indiquent utiliser encore le cahier d'exercices, mais de façon différente. L'une mentionne qu'elle modifie l'ordre des notions qui apparaissent dans le cahier et les consignes afin qu'elles soient conformes à l'enseignement donné. L'autre indique choisir les exercices selon l'intention d'apprentissage et les utilise pour l'enseignement. Une des enseignantes mentionne qu'elle planifie des leçons plus courtes mais plus fréquentes. Deux enseignantes indiquent s'inspirer des étapes de la DADD dans leur enseignement.

Pour ce qui est de l'utilisation de l'outil d'enseignement proposé dans le cadre de l'étude, le référentiel, *L'École des mots*, toutes les participantes disent l'utiliser. L'une d'entre elles affirme y recourir à tous les jours. Les six enseignantes trouvent que le référentiel rend les concepts grammaticaux plus concrets pour les élèves. Une enseignante indique qu'il lui permet de questionner les élèves sur leurs connaissances et favorise leur acquisition d'une terminologie grammaticale uniforme et en continuité d'une année à l'autre. Pour la majorité des enseignantes, le référentiel favorise l'analyse de phrases plus fréquente.

#### **4.4.3 Obstacles rencontrés et moyens utilisés pour les surmonter**

L'enseignante 1 (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année) soulève que la DADD est une démarche longue qui exige beaucoup de temps, ce qui a constitué un obstacle pour elle. Pour le surmonter, elle a privilégié davantage la modélisation en s'assurant d'y recourir plus fréquemment.

L'enseignante 2 (2<sup>e</sup> année) a éprouvé de la difficulté à « faire comprendre aux élèves le concept de pluriel dans un GN ». Par exemple, elle indique que dans la phrase *Mon petit chat boit du lait.*, plusieurs élèves avaient tendance à ajouter un « s » au mot *lait* et justifiaient ce choix en recourant à la sémantique. « Ils disaient qu'un petit chat, ça boit beaucoup de lait ». Pour contrer cet obstacle, elle a proposé aux enfants d'analyser plusieurs phrases contenant des GN pluriel. Elle mentionne : « Je dis aux enfants qu'il faut regarder ce que dit la phrase et non ce que moi je pense pour accorder le nom. »

L'enseignante 3 (3<sup>e</sup> année), souligne que la DADD était trop longue et qu'elle n'a pas réussi à effectuer suffisamment d'analyse syntaxique avec ses élèves. De plus, elle mentionne que le réinvestissement était difficile à planifier pour qu'il soit efficace. Pour surmonter ces difficultés, elle a retravaillé sa planification de cours. Ainsi, elle a centré son travail plus précisément sur les notions qu'elle souhaitait enseigner et elle a tenté de jumeler ces notions aux « phrases du jour » ainsi qu'aux activités liées à sa routine de classe.

L'enseignante 4 (4<sup>e</sup> année) a indiqué qu'elle avait trouvé difficile de trouver des contre-exemples à présenter aux élèves en planifiant sa DADD. De plus, l'identification des constituants dans des phrases plus complexes, comme une phrase contenant deux verbes conjugués, a été un obstacle au cours de l'expérimentation. Pour pallier ces difficultés, elle a opté pour l'analyse plus fréquente de phrases complexes, afin de recourir le plus souvent possible aux manipulations syntaxiques. De plus, elle s'est permis de ne pas toujours avoir une réponse immédiate à la question d'un élève afin d'y répondre adéquatement le lendemain.

Pour l'enseignante 5 (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année), la DADD lui a posé problème. En effet, comme les élèves n'étaient pas familiers avec une telle démarche, il s'est avéré difficile de les amener à formuler des hypothèses à la suite des observations. Pour y arriver, elle a fait des allers-retours entre donner des exemples de formulation d'hypothèses aux élèves et revenir aux étapes de la démarche. Elle a conclu qu'elle recourt plus souvent à la DADD pour que ses élèves se l'approprient. Un des moyens mentionnés pour soutenir cette appropriation est le soutien de la conseillère pédagogique.

L'enseignante 6 (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année), pour sa part, a parfois éprouvé de la difficulté à identifier certains constituants. Par exemple, elle mentionne que « dans le prédicat », il lui était souvent difficile de distinguer le complément du verbe du complément de phrase. C'est à la suite des rencontres avec la chercheuse qu'elle a résolu le problème en commençant à utiliser les manipulations syntaxiques afin d'isoler le prédicat et de mieux identifier le complément de phrase.

#### **4.4.4 Gains d'avoir participé à cette recherche**

Pour l'enseignante 1, cette expérimentation lui a donné plus de confiance en sa façon d'enseigner la grammaire. Bien qu'elle ait réalisé qu'elle devait approfondir des notions, elle pense maîtriser mieux les notions et concepts de la GR. Son enseignement est plus concret avec l'utilisation du référentiel. Comme elle le mentionne : « Je continue d'apporter du sens à ce que mes élèves font! C'est la base de l'apprentissage pour former des élèves compétents et non seulement des « exécutants ».

L'enseignante 2 indique que sa participation à l'étude lui a permis de mieux planifier ses leçons et qu'elle connaît mieux les attentes de fin de cycle du programme en ce qui concerne les contenus relatifs à la langue. Elle souhaite également utiliser la DADD et l'enseignement explicite plus souvent.

L'enseignante 3 considère que sa participation à l'étude lui a permis de s'ouvrir aux différentes façons d'enseigner la grammaire. Elle s'est remise en question continuellement, ce qui lui a permis de porter un regard plus juste sur le matériel didactique qu'elle utilise. Elle précise que l'observation de la chercheuse qui a mené une DADD dans sa classe a eu un impact important sur son enseignement. Cette modélisation lui a permis de comprendre davantage la démarche et de l'intégrer à son enseignement.

Quant à l'enseignante 4, elle s'est sentie rassurée du fait que la première formation offerte par la chercheuse portait sur les concepts de base de la GR tels que le métalangage grammatical, les groupes, les fonctions, les manipulations syntaxiques, etc. Elle s'est également sentie soutenue par la chercheuse tout au long de l'expérimentation. Pour elle, la grammaire « fait maintenant plus de sens » et est plus concrète pour les élèves. Le référentiel lui permet de faire manipuler les mots et les groupes. La recherche lui a donné « le goût d'en faire plus (de grammaire), un pas à la fois ».

L'enseignante 5 indique que cette recherche est venue combler son manque de connaissances sur les classes de mots, mais également sur les caractéristiques

syntaxiques (manipulations, groupes, constituants) et la démarche active de découverte. Selon elle, elle est mieux outillée pour aborder d'autres notions grammaticales. Enfin, elle souligne qu'elle ne prévoit plus acheter, dorénavant, un matériel didactique (cahier d'exercices) pour enseigner la grammaire. Elle a constaté que le référentiel et les DADD disponibles sur le site de sa commission scolaire étaient suffisants. Elle se sent confiante pour travailler dans l'esprit de la DADD. Comme elle le mentionne, cette recherche lui a apporté « que du positif et j'en aurais pris encore ! ».

L'enseignante 6 a maintenant plus confiance en elle. Elle précise que sa participation à la recherche l'a rendue plus à l'aise avec l'enseignement rénové de la grammaire, principalement grâce à l'outil didactique proposé. Toutefois, cela lui a également permis de constater qu'elle a encore des notions et concepts à approfondir. Par ailleurs, elle indique que « Le projet a guidé mon enseignement. ».

## CHAPITRE 5

### SYNTHÈSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente l'interprétation des résultats. Rappelons que les données visaient à vérifier l'influence de l'utilisation d'un nouvel outil d'enseignement sur la transformation des pratiques d'enseignement de la grammaire renouvelée des enseignantes au primaire.

L'interprétation des résultats est présentée sous deux volets soit: 1) l'influence de l'outil d'enseignement sur l'appropriation de connaissances grammaticales de la GR par les participantes (objectif 1); et 2) l'influence de l'outil sur l'actualisation de leurs pratiques d'enseignement de la GR (objectif 2). Elle est conduite de manière à mettre en relation nos résultats avec ceux auxquels sont parvenus les chercheurs dans les études antérieures.

#### **5.1 Influence de l'outil sur les connaissances grammaticales**

Pour répondre au premier objectif, nous comparons les connaissances grammaticales des participantes aux temps 1 et 2 de l'étude du point de vue du métalangage et des contenus grammaticaux à enseigner au primaire.



### 5.1.1 Métalangage grammatical au t<sub>1</sub>

Au début de l'expérience, les différents résultats montrent que les enseignantes ont une connaissance assez assurée du métalangage relatif à la GR. Elles maîtrisent, en particulier, les dénominations des notions de la GT qui ont été modifiées, mais qui réfèrent aux mêmes notions en GR, telles que les classes de mots (exemple : les termes « adjectif qualificatif » en GT et « adjectif » en GR sont équivalents). On peut supposer que cela est dû au fait qu'en 2009, le MELS a produit un document de référence – *La progression des apprentissages au primaire en français, langue d'enseignement* – dans lequel on présente la terminologie grammaticale à employer avec les élèves au primaire. À la suite de cette publication, des enseignants ont bénéficié d'une formation sur la terminologie donnée par le MELS (2009). De plus, le matériel didactique déjà produit par les conseillers pédagogiques de français a été revu afin de respecter les orientations du document et de pallier le matériel didactique qui présentait une terminologie peu rigoureuse (Chartrand et Lord, 2010; Chartrand et al., 2010). Ainsi, il semble, comme le suggèrent Wirthner et Schneuwly (2004), que l'usage de ces outils d'enseignement qui comportent les dénominations conformes aux objets à enseigner pourrait avoir influencé l'appropriation de cette terminologie.

Du point de vue des critères définitoires des *classes de mots*, on observe que les enseignantes recourent, le plus souvent, au critère sémantique. Quoique ce critère relevant de la GT soit conservé en GR, il est cependant moins rigoureux (Simard et al., 2010) et moins discriminant que les critères morphologique et syntaxique privilégiés en GR (Chartrand, 2008). L'amalgame de dénominations des classes de mots en GR et de définitions en GT suggère que les enseignantes ont procédé à une « substitution

d'étiquettes » (Nadeau et Fisher, 2006) de certaines notions, sans égard à la connaissance des procédés de description des classes de mots la GR.

En ce qui concerne les *groupes fonctionnels*, la dénomination « groupe sujet » au lieu de « sujet » révèle une certaine méprise chez les enseignantes quant à une notion clé en GR (Nadeau et Fisher, 2006) : la notion de « groupe ». Ainsi, quoique ces deux dénominations (groupe sujet/sujet) correspondent à la même fonction, celle de « groupe sujet » cause problème en mettant « sur le même pied un groupe de mots (un GN, par exemple) et une fonction grammaticale (sujet) » (Chartrand et al., 2010, p.47). Comme le soutient Chartrand (2012), les dénominations GS (groupe sujet) ou GNs (groupe nominal sujet) pour référer au sujet sont erronées et susceptibles de créer une certaine confusion entre le groupe et sa fonction chez les élèves.

En somme, au temps 1, le métalangage grammatical évalué laisse supposer que les enseignantes ont une connaissance partielle des changements proposés en GR qui, eux, vont au-delà d'un simple nouvel étiquetage des contenus (Chiss, 2011). En effet, le recours à un métalangage confus ou non conforme à la GR constitue « l'un des aspects les plus visibles du malaise des enseignants » (Chiss, 2011, p.121) quant à certains changements proposés en GR, tels que les critères définitoires des classes de mots et la dénomination des groupes fonctionnels. Comme le souligne Mortureux (1983), « la rencontre d'une tradition pédagogique et des nouveautés "scientifiques" s'accompagne inévitablement de heurts et d'hésitations dont la terminologie utilisée offre la trace la plus évidente » (p.141).

### 5.1.2 Contenus grammaticaux au t<sub>1</sub>

Du point de vue des contenus grammaticaux, on note que la connaissance des *classes de mots*, quoiqu'elle soit partielle, est plus assurée que celle des autres contenus grammaticaux évalués. Cela peut être attribuable au fait que, dans le PFÉQ du primaire, les savoirs essentiels à enseigner sont circonscrits autour des classes de mots. Par conséquent, les outils d'enseignement, comme les ouvrages de grammaire, mis à la disposition des enseignantes, leur consacrent une partie importante pouvant aller jusqu'à 50% de l'ouvrage (Nadeau et Fisher, 2006). L'exposition fréquente des participantes à ce contenu leur aurait permis d'en développer une connaissance pratique intégrée (Simard et al., 2010).

Quant à la maîtrise moins assurée de la *syntaxe*, elle illustre un problème conceptuel « particulièrement important, puisqu'il touche le cœur même du travail grammatical à l'école » (Chartrand et al., 2010 p.45), c'est-à-dire une conception traditionnelle de l'analyse de la phrase, reposant sur des critères sémantiques (Chartrand, 2010). Cette conception a des incidences sur le recours aux outils d'analyse de la phrase que sont le modèle de la phrase de base et les manipulations syntaxiques. En effet, on observe que les enseignantes privilégient les procédures de questionnement associées à la GT pour identifier une fonction syntaxique et justifier les accords grammaticaux. Pourtant, comme le souligne Chartrand (2012), le recours à ces procédures plus ou moins justes ne suffit pas à effectuer un accord, ce dont témoigne les résultats relativement faibles des enseignantes concernant les *accords grammaticaux* rapportés précédemment.

Ainsi, globalement, au temps 1, les enseignantes ont des connaissances qu'elles qualifient elles-mêmes de « partielles » de la GR, même si le PFÉQ du primaire en prescrit l'enseignement depuis 2001. Elles expliquent ce fait par l'absence d'une formation adéquate (Chartrand, 2011) ou principalement centrée sur la terminologie, sans égard aux changements théoriques – ce que Chiss (2011) nomme « l'étiquetage des contenus » – et sur l'aspect mécanique de la construction d'une phrase, comme la formation des groupes de mots.

### **5.1.3 Métalangage grammatical au t<sub>2</sub>**

Au terme de l'étude, les enseignantes recourent plus aisément au métalangage de la GR. Son utilisation va au-delà de celle observée au temps 1. En effet, on observe qu'elles utilisent plus fréquemment le critère syntaxique pour définir – ou amener les élèves à définir – les classes de mots et connaissent et utilisent avec plus d'aisance la terminologie associée au modèle de la phrase de base et aux manipulations syntaxiques. Ainsi, la dénomination de « groupe », nouvelle en GR, et « incontournable(s) pour analyser la langue » (Chartrand et Paret, 2010), est utilisée plus fréquemment pour analyser des phrases. On remarque aussi que les enseignantes des 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles, en particulier, montrent une maîtrise plus assurée du métalangage pour nommer et définir les fonctions syntaxiques (sujet, prédicat, complément de phrase).

Selon Chartrand (2012), « l'appropriation du métalangage par les élèves ne peut se construire que *dans* et *par*<sup>13</sup> l'activité réflexive sur la langue » (paragr. 2). On peut supposer qu'il en va de même pour les enseignantes. En leur proposant une démarche d'enseignement en rupture avec ce qui était fait précédemment, nous avons opposé cette démarche à d'autres plus spontanées qui sont, le plus souvent, « proches de ce qui forme la tradition » (Wirthner, 2006, p.132). Ainsi, les participantes ont transformé leur « présentification » (Sales Cordeiro et Schneuwly, 2004) de certaines notions grammaticales pour les mettre en scène, les montrer et les exercer (Thévenaz-Christen et Schneuwly, 2006) en adoptant un métalangage grammatical plus conforme aux théories de référence.

Toutefois, afin de vérifier si les transformations du métalangage correspondent à une connaissance plus assurée des contenus grammaticaux et non à un simple changement « d'étiquetage », il s'avère pertinent d'en vérifier la maîtrise au terme de l'étude.

#### 5.1.4 Contenus grammaticaux au t<sub>2</sub>

En ce qui concerne les *classes de mots*, les résultats de quatre enseignantes montrent une maîtrise plus assurée de ce contenu, tandis que ceux des participantes 2 et 3 (respectivement enseignantes de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année) illustrent une maîtrise partielle. Il semble que leurs années d'expérience et leur manque de formation en grammaire antérieure à l'étude<sup>14</sup> ont constitué un obstacle à la transformation de leur

---

<sup>13</sup> C'est nous qui soulignons.

<sup>14</sup> Rappelons que lors de l'entretien, l'enseignante 2, qui compte 17 ans d'expérience en enseignement au primaire, a affirmé avoir reçu un seul cours de grammaire à l'université. Quant

connaissance de ce contenu. En effet, leurs résultats illustrent la prégnance d'une conception traditionnelle de la grammaire construite au fil des années de la pratique. Par ailleurs, Beaudoin et al. (2004), ont mis en évidence qu'une formation universitaire adéquate en grammaire en influencerait une conception plus contemporaine.

Du point de vue de la *syntaxe*, quoique les résultats montrent un niveau de connaissance différencié selon les six enseignantes, chacune d'entre elles maîtrise davantage les notions *de groupe* et *de fonction syntaxique*. Il semble que le principe de regroupement des mots en GR, hérité du distributionalisme (Chartrand et al., 2010), soit mieux compris. Les enseignantes adoptent plus aisément la perspective syntaxique pour l'analyse de la phrase, ce qui les conduit à identifier, à nommer et à décrire des notions comme le groupe verbal (GV). Comme le référentiel mis à leur disposition permet d'exposer visuellement les constituants de la phrase, il a permis d'en rendre les règles de fonctionnement explicites (Simard et al., 2010) et a favorisé une meilleure compréhension de ce principe.

Toutefois, précisons que l'identification d'une fonction attribuée à un groupe de mots n'est pas maîtrisée par deux enseignantes. Cela suggère qu'elles ont une conception linéaire de la phrase associée à la GT et perçoivent difficilement, qu'en GR, la phrase est une structure hiérarchisée dans laquelle les mots s'organisent en groupes qui remplissent une fonction (Nadeau et Fisher, 2006).

---

à l'enseignante 3, qui cumule 6 ans d'expérience, elle a suivi des cours en grammaire au secondaire et quelques formations ponctuelles données par sa commission scolaire.

Une conception linéaire de la phrase pourrait engendrer des obstacles à la réussite des *accords grammaticaux* (Nadeau et Fisher, 2006). Pourtant, les résultats de toutes les participantes montrent qu'elles réussissent aisément les accords grammaticaux. Ce qui demeure une difficulté, au terme de l'étude, ce sont les justifications incomplètes qu'elles fournissent pour soutenir ces accords. Cette difficulté pourrait témoigner d'une connaissance « pratique et intuitive » (Simard et al., 2010) des relations morphosyntaxiques entre les mots de la phrase, développée grâce à nombreuses expositions à ces phénomènes grammaticaux. Comme les objets d'enseignement prévus dans l'étude ne portaient pas particulièrement sur l'accord de mots, cette connaissance semble être demeurée implicite. Selon Chartrand (2012), « Pour être bien comprise, la notion d'accord devrait être définie explicitement, comme un phénomène morphosyntaxique » (paragr. 11). Il semble que la formation donnée dans le cadre de l'étude sur la « phrase dictée du jour » qui fournit une occasion de traiter des règles d'accords grammaticaux n'a permis que partiellement aux enseignantes de développer une connaissance explicite de ces règles. Celle-ci suppose la prise de conscience des règles de fonctionnement de la langue et exige un métalangage approprié par exemple, pour expliquer ses choix (Simard et al., 2010).

En résumé, ces différents constats montrent que l'outil d'enseignement et la formation donnée par la chercheuse ont pu influencer l'appropriation de certaines notions grammaticales par les participantes. Comme le soutient Wirthner (2006), les outils d'enseignement favorisent des transformations chez les enseignants dans la mesure où ils sont « les plus transparents possible, clairement exposés aux enseignant-e-s aussi bien par rapport aux démarches préconisées que par rapport aux objets à enseigner »

(p.44). Toutefois, même si l'outil d'enseignement a transformé certaines connaissances, les résultats montrent une influence différenciée selon les participantes. En effet, les divers niveaux de maîtrise observés illustrent que le processus d'appropriation d'un outil d'enseignement dépend aussi « du parcours de l'enseignant(e), de ses manières d'agir, de ses conceptions et convictions » (Wirthner et Schneuwly, 2004, p. 109). Par ailleurs, nous convenons avec Brossard (2004) qu'une première confrontation avec un nouvel outil ne peut, à elle seule, transformer la conception et l'appropriation d'un contenu. En effet, le « nouveau ne supprime pas simplement ce qui existait avant, [...] un va-et-vient s'instaure entre eux, laissant des traces de l'un et de l'autre » (Wirthner, 2006, p.385).

## **5.2 Influence de l'outil sur les pratiques d'enseignement**

Dans cette partie, nous examinons de plus près l'influence de l'utilisation de l'outil sur les pratiques d'enseignement afin de répondre au deuxième objectif. Pour ce faire, nous comparons les outils d'analyse de la phrase et les démarches d'enseignement employés pour réaliser un travail grammatical aux temps 1 et 2 de l'étude. Nous tentons également d'expliquer les constats observés.

### **5.2.1 Outils d'analyse de la phrase au t<sub>1</sub>**

Au temps 1, les résultats mettent en évidence un problème particulier concernant les outils d'analyse de la phrase qui touchent « le cœur même du travail grammatical à l'école » (Chartrand et al., 2010, p.45) : le modèle de la phrase de base et les manipulations syntaxiques. Ils ne sont pas perçus par les enseignantes comme des outils d'enseignement pour réaliser un travail grammatical. Pour elles, les outils qu'elles



nomment sont par exemple, des cahiers d'exercices, des feuilles reproductives ou des affiches représentant des règles de grammaire.

Par ailleurs, seulement deux des six participantes distinguent aisément les constituants de la phrase de base tels que définis en GR. Ces résultats vont dans le sens de ceux de Tremblay (2007) qui montrent que la notion de modèle de phrase de base en GR est mal comprise des enseignants québécois du 3<sup>e</sup> cycle du primaire. L'auteur rapporte que plusieurs des répondants de son étude « confondent le verbe et le groupe verbal, ne connaissent pas la fonction de prédicat, ont du mal à différencier les compléments du verbe des compléments de phrase et utilisent encore le terme de « complément circonstanciel » pour décrire un des constituants de la phrase (Lefrançois, Anctil et Montésinos-Gelet, 2014, p. 3).

Les résultats montrent également que les enseignantes utilisent peu (ou pas) les différentes manipulations syntaxiques pour identifier les groupes de mots et les constituants de la phrase, recourant plutôt aux procédures de questionnement associées à la GT. Selon Boivin (2012), en apposant une « étiquette » à un groupe de mots sans effectuer un travail sur la phrase visant à le définir, cette étiquette ne joue pas « son vrai rôle: il s'agit d'un moyen de référer rapidement aux propriétés du groupe en question » (p. 198). L'auteure suggère que, parce les enseignants ont une vaste pratique de l'analyse de la phrase, « ils repèrent facilement dans les phrases le sujet, le prédicat, les compléments, sans nécessairement avoir besoin d'utiliser les manipulations pour vérifier les propriétés » (p.199). Ces résultats rejoignent les observations de Chartrand (2011). L'auteure rapporte que « nonobstant l'emploi

occasionnel de termes de la grammaire rénovée, ce qui est fait relève de la grammaire traditionnelle « par exemple, on se sert des questions « qui » ou « quoi » pour identifier un complément direct du verbe, [...], on ne recourt pas aux manipulations syntaxiques pour identifier la fonction d'un groupe) (p.52).

On remarque également que les enseignantes qui utilisent les manipulations syntaxiques, le font sans égard à la logique de la construction de la phrase, ce qui témoigne d'une certaine confusion quant à cet outil d'analyse (Chartrand et al., 2010). Les travaux de Boivin (2009) et Lord (2012) ont montré que « les enseignants comme les élèves éprouvent des difficultés dans l'application des manipulations » (Fisher et Nadeau, 2014, paragr. 36). Ils les utilisent, le plus souvent, comme une liste de « trucs » à appliquer systématiquement, sans susciter de questionnement chez les élèves. Pourtant, le travail de manipulation sur la phrase devrait servir à observer des faits de langue, émettre des hypothèses, les vérifier, les confronter, etc. Comme le mentionnent Fisher et Nadeau (2014), « Toute la question est là, en effet, dans l'écart entre utiliser les manipulations comme de simples « trucs » et y recourir en assumant qu'elles font partie d'une démarche d'analyse scientifique » (paragr. 36).

Ces constats nous semblent attribuables aux différents types de formations en grammaire que les enseignantes déclarent avoir reçues, peu centrées sur la compréhension des changements apportés à l'étude de la langue. Ainsi, que ce soit en formation initiale à l'enseignement ou en formation continue, ces formations étaient axées sur l'aspect mécanique de la construction d'une phrase, c'est-à-dire sur la formation des groupes de mots (exemple: un GN peut être formé d'un déterminant et

d'un nom), sans égard au recours des outils d'analyse mis de l'avant en GR, la phrase de base et les manipulations syntaxiques.

### 5.2.2 Outils d'analyse de la phrase au t<sub>2</sub>

Au temps 2, les enseignantes ont le souci d'utiliser le modèle de la phrase de base proposé dans l'outil d'enseignement mis à leur disposition<sup>15</sup>. Ceci constitue un changement important dans leur conception de la phrase, qui, au temps 1, s'avérait un modèle à suivre pour l'écriture de phrases et non un puissant outil d'analyse (Boivin, 2012). Il semble que l'utilisation du référentiel, conçu pour analyser des phrases et recourir aux manipulations syntaxiques, ait favorisé cette transformation.

Par ailleurs, ces résultats doivent être nuancés. En effet, cinq des six enseignantes recourent au modèle de la phrase de base et aux manipulations syntaxiques pour identifier les classes et les groupes, mais elles utilisent principalement le critère sémantique pour les définir. Quoique celui-ci ne soit pas exclu en GR, il est moins discriminant que les critères morphologiques et syntaxiques (Chartrand, 2008). Mentionnons aussi qu'une enseignante ne recourt toujours pas à une phrase pour le travail sur le groupe nominal.

Du point de vue des manipulations syntaxiques, ce sont les enseignantes, des 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles qui les utilisent davantage pour définir les classes de mots et identifier les constituants et les fonctions syntaxiques. Ce constat semble lié au contenu décrit dans *La progression des apprentissages au primaire en français, langue d'enseignement*

<sup>15</sup> Des constats concernant les outils d'analyse de la phrase sont aussi évoqués dans l'interprétation des résultats sur les pratiques d'enseignement.

produit par le MELS (2009). En effet, au premier cycle, les manipulations syntaxiques concernent l'identification du nom, du déterminant, de l'adjectif et du verbe. Aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles, elles portent aussi sur les fonctions syntaxiques, par exemple la fonction « sujet » est travaillée en 4<sup>e</sup> année.

### 5.2.3 Pratiques d'enseignement au t<sub>1</sub>

Au temps 1, aucune des participantes n'a été en mesure d'évoquer des démarches d'enseignement privilégiées en GR au primaire, telles que la démarche inductive ou les démarches actives comme la DADD, la réflexion guidée avec des exemples positifs et négatifs ou la résolution de problème (Nadeau et Fisher, 2006). Les différentes données montrent que la majorité d'entre elles associent une démarche d'autocorrection de l'orthographe grammaticale d'une phrase – qu'elle nomme « phrase du jour » – aux démarches d'enseignement de la GR. Leurs propos sont confortés par les pratiques observées lors de la première observation réalisée en classe. En effet, à cette occasion, l'enseignement grammatical repose essentiellement sur la mise en œuvre d'une démarche d'autocorrection d'une phrase que les enseignantes analysent, le plus souvent, elles-mêmes devant les élèves.

L'activité « la phrase du jour », telle que réalisée au temps 1, pourrait se rapprocher d'une pratique visant l'observation-réflexion d'un phénomène grammatical. Toutefois, le niveau de difficulté des phrases présentées aux élèves afin qu'ils identifient les constituants de la phrase de base ne leur pose pas problème. À titre d'exemple, la phrase : « À mon école, les filles et les garçons sont très gentils. » a été présentée en 6<sup>e</sup> année. Une phrase comportant deux verbes conjugués et un lexique moins familier

aurait davantage contribué à la discussion. Par ailleurs, bien que l'analyse prenne son départ à la phrase, telle que privilégiée en GR, et que la terminologie utilisée pour désigner les classes de mots soit relativement conforme à la GR, l'activité s'avère difficilement associable à une activité de résolution de problème orthographique en GR (Nadeau et Fisher, 2006; Nadeau et al., 2015). D'une part, les phrases proposées ne comportent pas de problème orthographique ciblé par les enseignantes (ou par les élèves) et, d'autre part, la démarche mise en œuvre ne favorise pas la construction des connaissances par l'observation, la manipulation, le questionnement et la discussion autour d'elle (Chartrand 1995).

En fait, on observe que le travail grammatical s'apparente davantage à la démarche magistrale et transmissive définie par Simard (1997) et Simard et al. (2010), c'est-à-dire un acte d'information au cours duquel l'enseignante expose des notions et des règles grammaticales. Nous pouvons attribuer ces résultats, comme nous l'avons fait précédemment, au manque de formation sur les démarches d'enseignement en GR souligné par les participantes et mentionné dans différents articles et rapports de recherche au Québec (Beaudoin et al., 2004; Chartrand et Lord, 2010, 2013; Élalouf, 2014; Gauvin et Boivin, 2013; Ouellet, 2010; Paolacci et Garcia-Debanc, 2009) et dans la francophonie (Masseron, 2010<sup>16</sup>). Toutefois, il convient de considérer également le manque d'indications dans les outils d'enseignement mis à la disposition des enseignantes pour opérationnaliser les étapes d'une approche inductive pour le travail grammatical auprès des élèves. Par exemple, Chartrand et al. (2010) soulignent que

---

<sup>16</sup> Par exemple, comme le mentionne Masseron (2010), sept contributions sur huit du dossier de l'AIRDF (45-46) sur l'enseignement grammatical dans les pays francophones « mentionnent les carences de la formation des maitres » (p.39).

*« dans le document sur la progression des apprentissages grammaticaux relié au programme du primaire (MELS, 2009), il est mentionné que la phrase de base est un outil de comparaison pour observer et comprendre la structure de diverses phrases, mais il n'y est nullement indiqué quand et comment recourir à cet outil » (p.47).*

Conséquemment, lorsque l'outil d'enseignement fait défaut, les enseignantes « abandonnent l'objet à enseigner, soit l'abordent en construisant leurs propres moyens qui rendent compte de conceptions et procédures accumulées au fin de leur vie professionnelle, les plus anciennes étant les plus prégnantes » (Wirthner, 2006, p.377).

#### **5.2.4 Pratiques d'enseignement au t<sub>2</sub>**

Rappelons qu'au terme de l'étude, les enseignantes ont été familiarisées avec la construction de la phrase en GR, les outils d'analyse de la phrase en GR, l'activité « la phrase dictée du jour » (Nadeau et al., 2015) et les cinq étapes de la démarche active de découverte (Chartrand, 1996). Cette dernière a été mise en pratique lors de la deuxième observation par la chercheuse au moyen du référentiel proposé.

D'entrée de jeu, soulignons que les six participantes ont mis en œuvre, l'ensemble ou une partie des étapes de la démarche active de découverte. D'abord, toutes nomment explicitement le phénomène langagier qui fait l'objet de l'activité, afin de centrer l'attention des élèves (la présentification) sur un fait de langue à la fois (étape 1). Puis, elles activent leurs connaissances (étape 2) sur les classes de mots connues ou sur les manipulations syntaxiques qui permettent de les identifier. Ces connaissances seront mises à profit pour résoudre le problème grammatical posé par l'enseignante. L'observation du phénomène langagier à l'étude (étape 3) à partir de phrases vise à

relever différentes caractéristiques (morphologiques, syntaxiques, sémantiques) de l'objet d'étude afin de formuler des hypothèses sur des règles (étape 4). Or, deux enseignantes ont inversé ces étapes. Cela a rendu cette tâche difficile pour les élèves qui ne disposaient pas « (d') énoncés (textes, phrases ou groupes de mots) semblables, (pour) les classer en précisant les critères de classement choisis, les comparer à d'autres » (Chartrand, 1996, paragr. 14) pour appuyer leurs hypothèses. On peut supposer que la conception de la manière de conduire le travail grammatical, en exposant les notions et les règles grammaticales, bien ancrée dans leur pratique, les a conduites à négliger la perspective de recherche que la GR veut susciter chez les élèves (Chartrand, 1995, 1996).

Par ailleurs, comme le précise Chartrand (1996) « pour comprendre le fonctionnement d'un mécanisme de la langue, il faut plus qu'observer des faits de langue, il faut les manipuler » (paragr. 19). L'observation de la méthode d'analyse de la phrase privilégiée par les participantes met en évidence qu'elles recourent aux manipulations syntaxiques, particulièrement à l'encadrement, pour vérifier les hypothèses formulées. Une enseignante a aussi eu recours à la procédure de questionnement associée à la GT pour identifier le sujet. Les traces du « nouveau » et de « ce qui existait avant » laissent supposer que cette enseignante a amorcé une transformation. Comme le soutient Wirthner (2006), un mouvement de transformation « n'est pas achevé au terme (d'une) recherche, mais, au contraire, est appelé à se poursuivre » (p.385).

L'étape 5, qui consiste à valider des hypothèses et à rédiger de règles, est réalisée, en partie, par les participantes. Ainsi, on observe qu'elles ont le souci de vérifier les



hypothèses formulées par les élèves. Toutefois, la rédaction d'une règle grammaticale a plutôt fait place, le plus souvent, à la consignation des manipulations syntaxiques possibles pour identifier la notion à l'étude. Ce fait nous apparaît révélateur de l'importance que les enseignantes accordent à cet outil d'analyse de la phrase au terme de l'étude. Pourtant, c'est la construction d'un savoir grammatical qui est au centre de la démarche de découverte. Ce glissement, qui entraîne la formalisation de l'outil d'analyse et non celle du savoir grammatical, pourrait illustrer la difficulté des enseignantes à « formaliser » une règle en construction, qui n'est pas définitive et qui risque d'être modifiée au fil d'autres explorations. Nous convenons que cette transformation exige un changement important dans la conception de leur rôle souvent associé à la transmission d'un savoir définitif aux élèves (Simard et., 2010).

Enfin, soulignons, qu'à la fin de la démarche, seulement deux enseignantes ont proposé aux élèves de réinvestir la notion à l'étude dans un exercice d'application ou dans une situation d'écriture (Paret, 2000). Pourtant, l'exercisation est essentielle pour consolider les nouvelles connaissances et utiliser aisément les outils d'analyse de la phrase (Chartrand, 1996), tandis que le réinvestissement dans des situations d'écriture favorise le transfert des connaissances (Nadeau et Fisher, 2006). Les démarches d'enseignement des participantes observées au temps 1 portaient presque exclusivement sur la correction de l'orthographe grammaticale. Elles ont progressivement fait place à une démarche d'analyse visant à mieux comprendre le fonctionnement de la langue. Toutefois, cette transformation laisse entrevoir que les deux finalités sur lesquelles repose la DADD sont peut-être mal comprises des enseignantes. Ces finalités sont non hiérarchisées, c'est-à-dire qu'aucune des deux



n'est subordonnée à l'autre. Comme le précise Chartrand (2013), « l'une vise le développement des compétences langagières et l'autre, la connaissance et la compréhension minimales du système et du fonctionnement de la langue » (p.13).

Ainsi, on remarque que les enseignantes arrivent à modifier leurs pratiques lorsqu'elles sont accompagnées à utiliser un nouvel outil d'enseignement. Elles ont montré une certaine aisance à s'approprier d'une part, le référentiel, outil d'ordre matériel qui découpe les contenus grammaticaux à apprendre (Wirthner et Schneuwly, 2004) et d'autre part, la DADD, outil de l'ordre du discours qui présente une forme de démarche adaptée à la discipline à l'étude (Schneuwly, 2000). Bien qu'elles modifient ou ne réalisent pas certaines étapes de la DADD, leur démarche s'apparente à celles proposées en GR. Les enseignantes discutent et échangent avec leurs élèves afin de les amener à utiliser les outils d'analyse de la langue. Selon Wirthner et Schneuwly (2004), « il y aurait donc comme un recto et un verso aux outils d'enseignement, l'un tourné vers les élèves, l'autre vers l'enseignant » (p.130). D'une part, ils conduisent à la transformation des modes de penser, de parler et d'agir des élèves et, d'autre part, à celle des enseignants.

Pour terminer, soulignons que la mise en œuvre d'une DADD a été contraignante pour les participantes. Elle leur laissait peu de marge de manœuvre pour être modifiée ou adaptée, puisqu'elle comporte des étapes de réalisation structurées et nécessite l'appropriation d'une démarche d'enseignement inédite par les enseignantes. De plus, comme celles-ci l'ont souligné, la DADD complète est relativement longue et suppose la gestion de différentes modalités de travail. Par contre, « une activité nouvelle dans

un contexte transformé par la présence d'un nouvel outil » (Wirthner et Schneuwly, 2004, p.110) influence l'agir de l'enseignant et son rapport avec l'objet à l'étude. Dans le contexte de l'expérience, elle a fait émerger comment les enseignantes se sont appropriées progressivement une démarche qui met de l'avant l'exploration et la construction de savoirs grammaticaux par les élèves.

### **5.3 Impact de l'étude**

Au chapitre 4, les propos de participantes concernant l'impact de l'étude sur leur pratique de la GR ont été rapportés minutieusement. Nous rappelons quelques effets saillants mentionnés. D'abord, les enseignantes affirment se sentir, dorénavant, plus à l'aise avec l'enseignement de la GR et précisent que l'utilisation du référentiel a joué un rôle important dans la transformation de leurs pratiques. Selon elles, il comble différents besoins. Ceux-ci varient en fonction du cycle d'enseignement. Par exemple, il peut s'agir de « faire comprendre aux élèves le concept de phrase » (1<sup>er</sup> cycle); se familiariser avec les outils d'analyse de la phrase et le métalangage grammatical; établir des liens entre les notions telles que groupes et fonctions syntaxiques (2<sup>e</sup> cycle); recourir systématiquement aux manipulations syntaxiques pour l'analyse de la phrase (3<sup>e</sup> cycle).

Les participantes ont constaté un impact sur leurs connaissances des contenus de la GR, particulièrement au regard des liens existants entre les mots et les groupes de mots dans la phrase. Du point de vue du travail grammatical, le soutien de la chercheuse a eu un effet sur la transformation de leurs pratiques d'enseignement qui intègrent des démarches contemporaines privilégiées en GR.

## 5.4 Limites de la recherche

Les résultats de notre étude méritent d'être relativisés. D'abord, le nombre peu élevé de participantes nous empêche de généraliser les résultats obtenus à tous les enseignants au primaire. Par contre, l'échantillon, comparable à ceux d'autres recherches qui ont étudié les pratiques d'enseignement, nous a permis d'observer les effets de proposer un nouvel outil d'enseignement de la grammaire pour engager une transformation du travail des enseignantes. En ce sens, notre expérience vient enrichir les études sur les connaissances et les manières de conduire une démarche d'enseignement en GR.

Par ailleurs, la recherche comporte certaines limites qu'il convient d'expliquer. La première limite concerne la collecte de données, particulièrement au regard du questionnaire écrit sur les impacts de la recherche à court terme. En effet, même si une question portait sur les deux aspects de l'étude, c'est-à-dire les contenus et la démarche d'enseignement en GR, les participantes ont surtout décrit leur démarche d'enseignement, ce qui ne nous a pas permis d'apprécier plus finement la perception qu'elles ont de l'impact de l'étude sur leur appropriation des savoirs grammaticaux à enseigner. Au terme de l'étude, nous croyons qu'une partie de ce questionnaire devrait viser spécifiquement les contenus grammaticaux. De plus, le moment où celui-ci a été rempli est remis en question. En effet, en le soumettant aux enseignantes quelques mois après la fin de la recherche, cela nous aurait permis d'examiner la pérennité des transformations observées dans les pratiques.

La seconde limite a trait au contenu de la formation en GR offerte aux participantes. En effet, nous estimons que le soutien personnalisé apporté par la chercheuse avant ou

pendant le pilotage d'une démarche active en GR a contribué à la transformation de leur pratique. Toutefois, la formation pourrait être bonifiée en présentant l'outil d'enseignement du point de vue de « ses présupposés théoriques et ses finalités », (Wirthner, 2006, p.395) afin de favoriser une meilleure appropriation des contenus et une maîtrise plus assurée des connaissances grammaticales au terme de l'étude.

La troisième limite se rapporte à la phase d'enseignement qui a fait l'objet de l'étude. En effet, comme c'est la phase active de l'enseignement qui a été examinée, la phase de planification (préactive) et la phase d'évaluation (postactive) n'ont pas été analysées. L'analyse de la phase préactive nous aurait permis d'obtenir plus de données sur la façon dont les enseignants utilisent les outils mis à leur disposition et de comparer ces données avec celles de Schneuwly (2000). Dans son essai didactique sur les outils d'enseignement, l'auteur a observé comment l'enseignant adapte l'outil qu'il utilise « le transforme, le remodèle en fonction des besoins actuels de l'enseignement » (p.30).

Enfin, soulignons que les propos recueillis lors de l'entretien ont pu être influencés par « un phénomène de « désirabilité sociale » qui risque d'amener l'enseignant à donner la réponse qu'il pense adéquate en fonction des attentes du chercheur, afin que celui-ci génère une image positive de lui » (Dupin de St-André et al., 2010, p.166). Il est aussi possible qu'il y ait eu, pendant les observations, « un effet d'intrusion de l'observateur » (Beaugrand, 2012, p.26) conduisant les enseignantes à modifier leurs pratiques d'enseignement grammatical pour se conformer aux attentes de la chercheuse, étant

donné qu'elle est aussi la conseillère pédagogique en français des enseignantes participantes.

## CONCLUSION

La recherche visait à examiner l'influence d'un nouvel outil d'enseignement conforme au contenu et aux démarches d'enseignement proposées par la grammaire rénovée sur la transformation des connaissances grammaticales et des pratiques des enseignantes au primaire. La singularité de l'étude réside dans le fait qu'elle examine le travail de l'enseignante dans la perspective d'observer les ruptures et les prégnances dans sa manière d'appréhender l'enseignement grammatical et non de se prononcer sur ses pratiques exemplaires. En attribuant un rôle central au nouvel outil de travail et à la formation, nous avons cerné leur impact sur les transformations de connaissances et l'activité d'enseignement.

La comparaison des résultats entre les deux temps de l'étude montre une maîtrise plus assurée des connaissances du contenu grammatical de la GR chez les enseignantes. Ainsi, l'outil a eu un effet « transformateur » sur le métalangage grammatical utilisé pour nommer et définir les fonctions syntaxiques. Les enseignantes se sont appropriées une terminologie plus conforme aux théories linguistiques de référence sur lesquelles s'appuie la grammaire rénovée. Au regard des différents contenus grammaticaux, elles adoptent plus aisément la perspective syntaxique de la GR pour l'analyse de la phrase, ce qui influe sur leur compréhension des outils d'analyse qu'elle propose, c'est-à-dire le modèle de la phrase de base et les manipulations syntaxiques. Toutefois, l'observation des résultats conduit à nuancer l'effet transformateur du nouvel outil sur les connaissances grammaticales. On peut supposer que la prégnance d'une conception traditionnelle de la grammaire, construite au fil des années de la pratique par les

enseignantes et leur manque de formation de base ont constitué un obstacle plus difficilement franchissable pour certaines d'entre elles. Ainsi, l'étude a mis en évidence qu'un va-et-vient s'instaure entre les connaissances nouvelles et anciennes laissant des traces des Beaunes et des autres (Wirthner, 2006).

Du point de vue de la transformation des démarches d'enseignement, les résultats montrent une évolution des pratiques. L'outil proposé, conçu pour recourir aux outils d'analyse de phénomènes grammaticaux, a favorisé la mise en œuvre de démarches contemporaines, dans l'esprit de celles proposées par la grammaire rénovée. On observe que les enseignantes délaissent un enseignement qui s'apparente à la démarche magistrale et transmissive de la grammaire traditionnelle. Elles recourent à des pratiques visant à rendre les élèves actifs dans leur apprentissage en suscitant la discussion autour d'un phénomène grammatical. Cependant, la transformation des pratiques ne se fait pas sans heurts. Ainsi, au terme de l'étude, des difficultés persistent, entre autres, l'habileté à questionner les élèves pour guider leur attention sur l'objet à apprendre et les engager dans la construction des savoirs.

La grammaire rénovée ne concerne pas seulement un changement de terminologie ou une substitution « d'étiquettes ». En effet, elle repose sur une conception renouvelée du fonctionnement de la langue et privilégie des démarches d'enseignement qui tiennent mieux compte du processus par lequel les élèves s'approprient l'écrit. Ce changement de paradigme exige que les enseignantes soient formées adéquatement. Ainsi, il revient aux acteurs de changements, soit les décideurs, les professeurs en formation initiale des futurs enseignants ou les formateurs et les différents conseillers

pédagogiques, etc. de les soutenir sans compromis. Comme notre étude l'a montré, pour favoriser la transformation de pratiques d'enseignement ancrées dans la tradition, celle-ci doit être soutenue par la mise en œuvre de formations « qui ne laissent pas l'enseignante seule dans ses essais mais lui garantissent un accompagnement » (Wirthner, 2006, p.396).



## RÉFÉRENCES

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Asselin, C. et Francoeur-Bellavance, S. (1992). L'enseignement de la grammaire au primaire. *Québec français*, 84, 38-40.
- Beaudoin, I., Boutin, J.-F. et Huot, J.-C. (2004). *L'enseignement de la grammaire française au primaire : représentations des maîtres et futurs maîtres*. Communication présentée au 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF, Québec. Repéré à <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/communications/beaudoin-boutin.pdf>
- Beaugrand, J.-P. (2012). Observation directe du comportement. Dans M. Robert (dir.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (p.277-310). St-Hyacinthe : Edisem. Repéré à [http://www.academia.edu/14317417/Observation\\_directe\\_du\\_comportement](http://www.academia.edu/14317417/Observation_directe_du_comportement)
- Bernié, J.-P. (2007). Action et langage du professeur vus depuis certaines recherches en didactique du français en mathématiques. Approches comparatiste. *La lettre de l'AIRDF*, 40, 1.
- Blain, R. (1995). Enseigner la grammaire. *Québec Français*, 99, 27.
- Boivin, M.-C. (2009). Jugements de grammaticalité et manipulations syntaxiques dans le travail en classe d'élèves du secondaire. Dans J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical : Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (p. 179-208). Québec : PUL.
- Boivin, M.-C. (2012). La pertinence de la phrase de base pour l'enseignement du français. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 15(1), 190-214. Repéré à <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19953/21845>
- Boudreau, P. et Cadieux, A. (2011). La recherche quantitative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 149-182). Saint-Laurent: Éditions du renouveau pédagogique.
- Brossard, M. (2004). *Vygotsky : lectures et perspectives de recherche en éducation*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 63-73. Repéré à [http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP\\_RF138\\_7.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF138_7.pdf)

- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Chartrand, S.-G. (1995). Enseigner la grammaire autrement. *Québec français*, 99, 32-34. Repéré à <http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1229588/44215ac.html?vue=resume>
- Chartrand, S.-G. (1996). Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p.53-84). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Chartrand, S.-G. (1996). Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte. *Enseignement/Apprentissage du Français, Langue étrangère*. Repéré à [http://www.oasisfle.com/documents/apprendre\\_la\\_grammaire\\_par\\_la\\_demarche\\_active\\_de\\_decouverte.htm](http://www.oasisfle.com/documents/apprendre_la_grammaire_par_la_demarche_active_de_decouverte.htm)
- Chartrand, S.-G. (dir.) (1999). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Chartrand, S.-G. (2007). L'enseignement du français au primaire ne se porte pas mieux en 2005 qu'avant la réforme. *Québec français*, 144, 26-27.
- Chartrand, S.-G. (2008). *Enjeux didactiques de l'adoption d'une terminologie grammaticale pour l'école*. Communication présentée au Colloque de l'AIRDF, Lausanne. Repéré à [http://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_ens\\_francais/modules/document\\_section\\_fichier/fichier\\_3381da8fe286\\_une\\_terminologie\\_gramm\\_ete\\_08\\_portail.pdf](http://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_3381da8fe286_une_terminologie_gramm_ete_08_portail.pdf)
- Chartrand, S.-G. (2009). Enseigner la grammaire autrement. Animer une démarche active de découverte. *Québec Français, Hors-série*, 13-15.
- Chartrand, S.-G. (2010). Les manipulations syntaxiques : de précieux outils pour étudier la langue. *Correspondance*, 15(4), 26-27. Repéré à <http://correspo.ccdmd.gc.ca/Corr15-4/Termino.html>
- Chartrand, S.-G. (2011). Prescriptions pour l'enseignement de la grammaire au Québec : Quels effets sur les pratiques. *Le français d'aujourd'hui*, 173, 45-53. Repéré à [http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_ens\\_francais/modules/document\\_section\\_fichier/fichier\\_9b0876b1aa59\\_Chartrand\\_no\\_173\\_FIN.pdf](http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_9b0876b1aa59_Chartrand_no_173_FIN.pdf)
- Chartrand, S.-G. (2012). Utiliser une terminologie rigoureuse et cohérente pour parler de la langue. *Correspondance*, 17(2), 2-5. Repéré à <http://correspo.ccdmd.gc.ca/Corr17-2/Rigoureux.html>

- Chartrand, S.-G. (2012). Quelles finalités pour l'enseignement grammatical à l'école? Une analyse des points de vue des didacticiens du français depuis 25 ans. *Formation et profession*, 20(3), 48-59. Repéré à [http://formation-profession.org/files/numeros/3/v20\\_n03\\_222.pdf](http://formation-profession.org/files/numeros/3/v20_n03_222.pdf)
- Chartrand, S.-G. (2013). Enseigner la grammaire autrement, c'est possible, intéressant et fécond. *Vivre le primaire*, 26(1), 34-35.
- Chartrand, S.-G. (2015). Des outils didactiques pour amener les apprenants à penser la langue française comme un ensemble organisé fait de régularités. *Enjeux*, 89, 1-20. Repéré à [http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/document/?no\\_document=2491](http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/document/?no_document=2491)
- Chartrand, S.-G. (2016). L'enseignement de la syntaxe: principes et outils. *Correspondances*, 3, 1-7. Repéré à <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/la-lecture-dans-tous-ses-etats/lenseignement-de-la-syntaxe-principes-et-outils/>
- Chartrand, S.-G. et de Pietro, J.-F. (2010). L'enseignement de la grammaire en 2010 : où en est-on et quelle perspective pour une harmonisation de la terminologie grammaticale? *La Lettre de l'AIRDF*, 45, 3-6.
- Chartrand, S.-G. et de Pietro, J.-F. (2012). Vers une harmonisation des terminologies grammaticales scolaires de la francophonie : quels critères pour quelles finalités? *Enjeux*, 84, 5-31.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2010). État des lieux de l'enseignement grammatical au secondaire. Premiers résultats de l'enquête ÉLEF. *Québec français*, 156, 66-67.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2013). L'enseignement du français au secondaire a peu changé depuis 25 ans. *Québec français*, 168, 86-88.
- Chartrand, S.-G. et Paret, M.-C. (1989). *Enseignement de la grammaire. Quels objectifs? Quelles démarches?* Repéré à [http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_ens\\_francais/modules/document\\_section\\_fichier/fichier\\_7f6170290633\\_Paret\\_et\\_Charttrand\\_1989\\_.pdf](http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_7f6170290633_Paret_et_Charttrand_1989_.pdf)
- Chartrand, S.-G. et Paret, M.-C. (2010). Rénover l'enseignement grammatical au Québec. Les tenants et les aboutissants du programme de 1995. *Québec français*, 156, 62-65.
- Chartrand, S.-G., Lord, M.-A. et Gauvin, I. (2010). La terminologie grammaticale pour l'enseignement du français langue première au Québec: état des travaux de l'équipe québécoise de l'AIRDF. *Lettre de l'Association*, 45, 42-49.

- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R., et Simard, C. (2011). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Montréal : Éditions Graficor.
- Chartrand, S.-G., Lord, M.-A., Riverin, P. et Guénette, L. (2012). Pour plus de rigueur et de constance dans l'utilisation des termes grammaticaux dès le primaire. *Vivre le primaire*, 25(2), 27-29.
- Chervel, A. (1977). Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français : Histoire de la grammaire scolaire, *Revue française de pédagogie*, 48, 56-58. Repéré à [www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1979\\_num\\_48\\_1\\_2185\\_t1\\_0056\\_0000\\_2](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1979_num_48_1_2185_t1_0056_0000_2)
- Chiss, J.-L. (2011). Métalangages, didactique du français et enseignement de la grammaire. *Le français d'aujourd'hui*, 5, 117-127. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-5-page-117.htm>
- Conseil supérieur de la langue française. (2015). *Rehausser la maîtrise du français pour raffermir la cohésion sociale et favoriser la réussite scolaire*. Repéré à <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/avis207/a207.pdf>
- Cogis, D. (2006). Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux-Pratiques nouvelles École/Collège. Paris : Éditions Delagrave.
- Daudelin, C., Lefebvre, S., Brodeur, M. Mercier, J., Dussault, M. et Richer, J. (2005). Évolution des pratiques et des conceptions d'enseignants du primaire en contexte de développement professionnel lié aux TIC. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXI(1), 79-110.
- Decoo, W. (1996). The induction-deduction opposition: ambiguities and complexities of the didactic reality. *International review of applied linguistics in language teaching*, 34(2), 95-118.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (2009). Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école. Paris: ESF.
- Dolz, J., Moro, C. et Pollo, A. (2000). Le débat régulé : de quelques outils et de leurs usages dans l'apprentissage. *Repères*, 22, 49-60. Repéré à [http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP\\_RS022\\_3.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS022_3.pdf)
- Duchesne, C. et Leurebourg, R. (2012) La recherche-intervention en formation des adultes: une démarche favorisant l'apprentissage transformateur. *Recherches qualitatives*, 31(2), 3-24.
- Dufays, J.-L. (2005). La leçon de littérature, entre schèmes d'action et gestes professionnels : Questions méthodologiques et premiers repérages. *La lettre de l'Association*, 36(1), 10-14.

- Dufays, J.-L. (2007). De la discipline déclarée à la discipline acquise: un an d'observation de deux enseignantes de français et de leurs élèves en classe de 5e secondaire. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard, et N. Sorin (dir.), *La didactique du français: les voies actuelles de la recherche* (p.63-82). Québec: Les presses de l'Université Laval.
- Dupin de Saint-André, M. (2011). L'évolution des pratiques à voix haute d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176. Repéré à <https://www.erudit.org/revue/ncre/2010/v13/n2/1017288ar.pdf>
- Élalouf, M.-L. (2014). La notion de phrase de base dans la pratique des enseignants français : choix terminologiques et enjeux théoriques. *Repères*, 49, 190-214. Repéré à <https://reperes.revues.org/677>
- Encrevé, P. (1977). Présentation : Linguistique et sociolinguistique. *Langue française*, 34, 3-16. Repéré à [www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1977\\_num\\_34\\_1\\_4814](http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1977_num_34_1_4814)
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2003). Renouveler à la fois la grammaire et son enseignement. *Québec français*, 129, 54-57.
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, 49, 169-191. Repéré à <https://reperes.revues.org/742>
- Fortin, M.-F. (2010). Fondements et étapes du processus de recherche, méthodes quantitatives et qualitatives. Montréal : Chenelière Éducation.
- Garcia-Debanc, C., Paolacci, V. et Boivin, M.-C. (2014). L'étude de la langue : des curricula aux pratiques observées. *Repères*, 49, 7-32. Repéré à <http://reperes.revues.org/673>
- Gauvin, I. et Boivin, M.-C. (2013). Identifier le verbe : élaboration des connaissances par les élèves en classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 3(39), 547-569. Repéré à <http://www.erudit.org/revue/rse/2013/v39/n3/1026312ar.html?vue=bibli>
- Goigoux, R. et Vergnaud, G. (2005). Schèmes professionnels. *La lettre de l'AIRDF*, 36, 7-10.
- Graça, L. et Álvares Pereira, L. (2009). Le rôle des outils didactiques dans la construction de l'objet enseigné : le cas d'une séquence didactique du texte



d'opinion. *Travail et formation en éducation*, 3, 1-22. Repéré à <http://tfe.revues.org/839>

- Grossmann, F. (1998). Métalangue, manipulations, reformulations: trois outils pour réfléchir sur la langue. Dans J. Dolz et J.-C. Meyer (dir.), *Activités métalangagières et enseignements du français : actes des journées d'étude en didactique du français* (p. 91-116). Berne : Peter Lang.
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation – Étapes et approches* (p.183-211). St-Laurent: Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Hamel, P. (2010). Le rapport au savoir dans la pratique effective d'enseignement en classe de français langue d'enseignement au 3<sup>e</sup> cycle de l'ordre primaire : Le cas de l'enseignement renouvelé de la grammaire (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Trois-Rivières.
- Ivic, I. (1994). Lev S. Vygotski. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, XXIV(3/4), 793-820. Repéré à <http://www.edu-tice.org/approche-th%C3%A9orique/auteurs-majeurs/vygotski/>
- Jourdan, I. (2005). L'évolution du rapport au savoir comme « révélateur » de la logique de professionnalisation : six études de cas en formation en EPS à l'IUFM Midi-Pyrénées (Thèse de doctorat inédite). Université Paul Sabatier, Toulouse III.
- Lebrun, M. et Boyer, P. (2004). La grammaire scolaire à l'épreuve des programmes. Dans C. Vargas (dir.), *Langue et études de la langue : approches linguistiques et didactiques* (p.153-162). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Lebrun, J. et Niclot, D. (2009). Les manuels scolaires : réformes curriculaires, développement professionnel et apprentissages des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 7-14. Repéré à <https://www.erudit.org/revue/rse/2009/v35/n2/038726ar.pdf>
- Leduc, D., Ménard, L. et Le Coguiec, É. (2014). Formation initiale et modèles d'enseignement de nouveaux enseignants au collégial. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 30(3), 1-19. Repéré à <https://ripes.revues.org/855>
- Leeman, D. (1973). Les paraphrases. *Langages*, 29, 43-54. Repéré à [www.persee.fr/doc/lqge\\_0458-726x\\_1973\\_num\\_8\\_29\\_2220](http://www.persee.fr/doc/lqge_0458-726x_1973_num_8_29_2220)
- Lefrançois, P. (2009). Évolution de la conception du pluriel des noms, des adjectifs et des verbes chez les élèves du primaire. *Repères*, 39, 187-205. Repéré à <http://reperes.revues.org/846>

- Lefrançois, P. Ancil, D. et Montésinos-Gelet, I. (2014). Enseigner et apprendre la notion de phrase pour améliorer la compétence à écrire des élèves du primaire à l'aide de la littérature jeunesse (Rapport no 2011-ER-144254). Québec : MELS et FRQSC.
- Léger, V. (2010). La phrase de base et une de ses utilisations. *Correspondance*, 15(4), 1-6. Repéré à <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/la-maitrise-de-la-langue-et-si-tout-le-monde-sy-mettait/la-phrase-de-base-et-une-de-ses-utilisations/>
- Leutenegger, F. (2004). Indices et signes cliniques : le point de vue de l'observateur. Dans C. Moro et R. Rickenmann (dir.), *Situation éducative et significations* (p.271-300). Bruxelles : De Boeck.
- Lord, M.-A. (2012). L'enseignement grammatical au secondaire québécois: Pratiques et représentations d'enseignants de français (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec.
- Lord, M.-A. et Chartrand, S.-G. (2010). À la recherche de la grammaire rénovée : enquête sur l'enseignement grammatical au secondaire québécois. *La Lettre de l'AIRDF*, 45-46, 25-33.
- Lord, M.-A. et Chartrand, S.-G. (2013). L'enseignement du français au secondaire a peu changé depuis 25 ans. *Québec français*, 168, 86-88. Repéré à <http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf0476/68675ac.html?vue=resume&mode=restriction>
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites, *Recherches qualitatives*, 2, 5-17. Repéré à [http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v2/SMartineau%20HS2-issn.pdf](http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/SMartineau%20HS2-issn.pdf)
- Masseron, C. (2010). L'enseignement grammatical : pratiques observées, rénovation et débat terminologique. *La Lettre de l'AIRDF*, 45-46, 37-40.
- Mérini, C. et Ponté, P. (2008). *La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques*. *Savoir*, 16(1), 77-95 doi : 10.3917/savo.016.0077
- Milot, J.-G. (1984). Une façon de voir l'enseignement de la grammaire. *Québec français*, 54, 54-56.
- Ministère de l'Éducation. (1995). *Programmes d'études. Le français enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise – Français, langue d'enseignement*. Québec: Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise – Français, langue d'enseignement – secondaire 1<sup>er</sup> cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). Bilan de l'application du Programme de formation de l'école québécoise – Enseignement primaire. Rapport final. Table de pilotage du renouveau pédagogique. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formati on jeunes/Rapport\\_TablePilotage\\_ProgFormationMAJAvril2007.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formati on jeunes/Rapport_TablePilotage_ProgFormationMAJAvril2007.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). L'épreuve obligatoire d'écriture de la fin du 3<sup>e</sup> cycle du primaire en français, langue d'enseignement. Comparaison des résultats de 2000 et 2005. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/evaluation/Ecriture3eCyclePrimFLE.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/Ecriture3eCyclePrimFLE.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise – Français, langue d'enseignement – secondaire 2<sup>e</sup> cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Programme de recherche sur l'écriture*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Programme de formation de l'école québécoise - Progression des apprentissages au primaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/francaisEns/index.asp>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). Direction de l'évaluation des apprentissages. Faits saillants. Épreuve obligatoire d'écriture de juin 2013. Français, langue d'enseignement, 2<sup>e</sup> année du secondaire. Québec: Gouvernement du Québec.
- Mortureux, M.-F. (1983). La formation et le fonctionnement d'un discours de la vulgarisation scientifique au XVIII<sup>e</sup> siècle à travers l'œuvre de Fontenelle. Paris : Didier-Érudition.
- Nadeau, M. (1999). *La nouvelle grammaire au primaire : la comprendre, l'enseigner*. Repéré à <http://www.recitlangues.org/ress/documents/nouvgram.pdf>
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2009). Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit? Dans J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical, points de vue de l'enseignant et de l'élève; Recherches en didactique du français* (p. 209-231). Québec : PUL.



- Nadeau, M. et Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement? Quelles conséquences? *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 4(4), 1-31. Repéré à <http://revistes.uab.cat/jtl3/issue/view/55/showToc>
- Nadeau, M., Huneault, M. et Fisher, C. (2015). La dictée 0 faute et la phrase dictée du jour : un début de solution aux difficultés en orthographe grammaticale. *Correspondance*, 21(1), 1-13. Repéré à <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr21-1/5.html>
- Nadeau, M. et Trudeau, S. (2001). Grammaire du deuxième cycle. Pour apprendre, s'exercer et consulter. Montréal : Éditions Graficor.
- Ouellet, C. (2010). Étude des profils orthographique et métagraphique d'élèves de la fin du primaire, du début du secondaire, d'élèves en difficulté et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants (Rapport No 2010-ER-136963). Québec : MELS et FRQSC.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherche qualitative*, 27(2), 133-151. Repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero27\(2\)/paille27\(2\).pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(2)/paille27(2).pdf)
- Paolacci, V. et Garcia-Debanc, C. (2009). L'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire par les enseignants débutants. Que nous apprend l'analyse des pratiques effectives des professeurs des écoles à l'entrée dans le métier?, *Repères*, 39, 83-101. Repéré à <http://reperes.revues.org/372>
- Paret, M.-C. (1996). De l'utilité de la phrase de base. *Québec français*, 101, 35-36. Repéré à <http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1377398/58654ac.html?vue=resume>
- Paret, M.-C. (2000). Enseigner stratégiquement la grammaire. *Québec français*, 119, 54-57. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/56030ac>
- Paret, M.-C. (2009). *Didactic interactions around the identification of the subject within a study about the learning of verbal agreement in French*. Communication présentée à la School of Education and Lifelong Learning, Université de Exeter, Grande-Bretagne.
- Paret, M.-C. et Chartrand, S.-G. (1990). *Objectifs de société et modèles d'enseignement de la grammaire*. 1-12. Repéré à : [http://www.mcparet.com/wp-content/uploads/2012/10/Modele\\_final.pdf](http://www.mcparet.com/wp-content/uploads/2012/10/Modele_final.pdf)

- Patrice, Y. (1978). L'enquête sur la pédagogie du français au Québec. *Québec français*, 29, 50-52.
- Perez, Y.-A. (2008). La pratique de la recherche-intervention dans les organisations : retour sur les modes de production des connaissances gestionnaires à partir du terrain. *Humanisme et Entreprise*, 3(288), 101-113. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-humanisme-et-entreprise-2008-3-page-101.htm>
- Plane, S. et Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant – Un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38. Repéré à [http://ife.enslyon.fr/editionelectronique/archives/reperes/web/fascicule.php?num\\_fas=278](http://ife.enslyon.fr/editionelectronique/archives/reperes/web/fascicule.php?num_fas=278)
- Plane, S. et Schneuwly, B. (2000). Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage. *Repères*, 22, 3-18. Repéré à [http://ife.ens-lyon.fr/editionelectronique/archives/reperes/web/fascicule.php?num\\_fas=278](http://ife.ens-lyon.fr/editionelectronique/archives/reperes/web/fascicule.php?num_fas=278)
- Sales Cordeiro, G. et Schneuwly, B. (2004). *La mise en activité de deux objets d'enseignement en classe de français : le texte d'opinion et la subordonnée relative*. Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF, Québec. Repéré à <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/sales-schneuwly.pdf>
- Sales Cordeiro, G. et Schneuwly, B. (2007). La construction de l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant. *Recherche et formation*, 56, 67-80. doi : 10.4000/rechercheformation.903
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches* (p.123-150). Sherbrooke : Édition du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches qualitatives*, 5, 99-111. Repéré à <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Repères: recherches en didactique du français langue maternelle*, 22, 19-38. Repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:32563>
- Schneuwly, B. (2002). La tâche : outil de l'enseignant : métaphore ou concept? Dans J. Dolz, B. Schneuwly, T. Thévenaz-Christen et M. Wirthner (dir.), *Les tâches et leurs entours en classe de français* (p.1-8). Suisse : Neuchâtel.
- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écrit*. Genève : Publication de la Section des sciences de l'éducation.

- Schneuwly, B. et Thévenaz, T. (dir.) (2006). *Analyse des objets enseignés : le cas du français*. Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. Montréal : ERPI.
- Simard, C., Dufays, J-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.
- St-Jean, M., Isus Barado, S., Paris Manas, G. et Mace, A. (2014). La recherche-intervention comme accompagnement du changement : le cas d'une formation de formateurs. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 31, 31-48. Repéré à <http://dse.revues.org/558#tocto1n2>
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, Interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M. et Zourhlal, A. (2005). Enjeux et difficultés de la diffusion de la recherche sur l'enseignement entre les milieux scolaires et universitaires. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 38(4), 87-107.
- Thévenaz-Christen, T. et Schneuwly, B. (2006). L'activité langagière comme objet enseigné. Explorations aux moments de son émergence dans la forme préscolaire. Dans B. Schneuwly et T. Thévenaz-Christen (dir.), *Analyse des objets enseignés* (p.37-65). Bruxelles : De Boeck.
- Tremblay, J.-F. (2007). Conceptions et pratiques déclarées relatives à l'enseignement des groupes constituants de la phrase de base au troisième cycle du primaire (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal.
- Turcotte, J. (2011). *L'école des mots*. Victoriaville : Commissions scolaire Des Bois-Francis.
- Van der Maren, J.-M. (1996). La recherche qualitative peut-elle est rigoureuse? *Cahier de recherche*, 11, 1-9.
- Vanpee, D., Godin, V. et Lebrun, M. (2008). Améliorer l'enseignement en grands groupes à la lumière de quelques principes de pédagogie active. *Pédagogie médicale*, 9, 32-41.
- Vincent, F. et Lefrançois, P. (2013). L'opposition inductif/déductif en enseignement de la grammaire : un débat à nuancer. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 471-490.
- Vygotski, L.-S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Les Éditions sociales.
- Wirthner, M. (2005). Les outils de l'enseignant au service de la construction de l'objet. *Actes du 9e colloque de l'AIRDF* (p.1-20). Repéré à

<http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/martine-wirthner-rev-2emeversion.pdf>

Wirthner, M. (2006). La transformation des pratiques d'enseignement par l'outil de travail : observation de séquences d'enseignement du résumé écrit de texte informatif à l'école secondaire (Thèse de doctorat inédite). Université de Genève.

Wirthner, M. et Garcia-Debanc, C. (dir.) (2010). Les savoirs des enseignants de français. *Repères*, 42.

Wirthner, M. et Schneuwly, B. (2004). Variabilité et contrainte dans la construction des significations d'un objet d'enseignement. L'effet d'un outil pour enseigner le résumé d'un texte informatif. Dans C. Moro, R. Rickenmann (dir.), *Situation éducative et significations*, (p.107-133). Belgique : De Boeck.

## APPENDICE A

### DÉMARCHE ACTIVE DE DÉCOUVERTE

## Le verbe conjugué

(adaptée de Nadeau et Fischer, 2006, p. 178)

Niveau : 1<sup>er</sup> cycle du primaire

#### Préalable à l'activité :

- ↪ Reconnaître les phrases négatives à l'oral et à l'écrit.
- ↪ Savoir qu'il existe des classes de mots.

#### Mise en situation :

- ↪ Activation des connaissances antérieures sur le verbe et valorisation de l'importance de savoir identifier les verbes conjugués lorsqu'on écrit.

#### Étape 1 : Observation d'exemples positifs

- ↪ Présentation des exemples à la forme positive qui sont ensuite transformés par manipulation à la forme négative.

##### Exemples positifs :

Le soleil brille aujourd'hui.

→ Le soleil ne brille pas aujourd'hui.

Alex est très malade.

→ Alex n'est pas très malade.

Les enfants jouent calmement avec le chien.

→ Les enfants ne jouent pas calmement avec le chien.

Les élèves doivent observer les paires de phrases et décrire précisément les changements qu'ils constatent. Il ne suffit pas de dire qu'on ajoute **ne** et **pas** ; il faut préciser où ces mots sont placés dans la phrase.

#### Étape 2 : Formulation d'hypothèses

- ↪ Certains élèves diront peut-être que le **ne** est ajouté à la suite d'un nom (s'ils connaissent déjà cette classe de mots). Il suffit donc à l'enseignant d'ajouter de

nouveaux exemples à la forme positive montrant que cette hypothèse est inexacte :

Les jeunes enfants, souvent, veulent dormir le soir.

→ Les jeunes enfants, souvent, **ne** veulent **pas** dormir le soir.

La piste cyclable sera ouverte cette semaine.

→ La piste cyclable **ne** sera **pas** ouverte cette semaine.

- ↳ Les élèves préciseront, par exemple, que les mots *ne* et *pas* se placent autour d'un seul mot au milieu de la phrase. L'idée émerge que ces mots, qui s'encadrent de la négation, forment une classe différente des noms ou des autres mots.

Les élèves devront vérifier la même manipulation sur les autres mots de la phrase. Ils devront donc encadrer de **ne** et de **pas** tous les autres mots.

On peut proposer aux élèves des exemples à la forme négative.

Le ne soleil pas brille aujourd'hui.

Le soleil brille *ne* aujourd'hui *pas*.

Alex est ne très pas malade.

Alex est très *ne* malade.

Ces exemples permettront d'établir une distinction entre les mots qui sont des verbes et les mots qui n'en sont pas.

### Étape 3 : Vérification

- ↳ Les élèves devront montrer leur compréhension de la notion de verbe conjugué et de la manipulation observée en trouvant eux-mêmes de nouveaux exemples positifs ou lors d'une activité d'identification des verbes à l'intérieur d'une série de phrases.
- ↳ Ils doivent être habiles à effectuer la manipulation sur des exemples de phrases.

### Étape 4 : Formulation d'une procédure utile en écriture

- ↳ Il reste alors à formuler une première procédure simple pour identifier les verbes conjugués dans un texte.
- ↳ La procédure de reconnaissance du verbe sera peu à peu enrichie au fil des cas rencontrés.
- ↳ Au 1<sup>er</sup> cycle, les élèves découvrent ainsi la manipulation syntaxique suivante : Le verbe conjugué peut être encadré par **ne...pas**.

### Étape 4 : Réinvestissement

- ↳ Proposer un contexte d'écriture autonome dans lequel les élèves devront composer des phrases et identifier les verbes conjugués qu'ils ont utilisés.

## APPENDICE B

### CERTIFICAT D'ÉTHIQUE



#### CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

**Titre :** Les effets de la formation à la démarche d'enseignement renouvelée de la grammaire et à l'utilisation d'un référentiel unique sur les pratiques des enseignants du primaire

**Chercheurs :** Julie Turcotte  
Département des sciences de l'éducation

**Organismes :** Aucun

#### PÉRIODE DE VALIDITÉ DU PRÉSENT CERTIFICAT :

Date de début : 24 avril 2014

Date de fin : 24 avril 2015

En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage :

- à aviser le CER par écrit de tout changement apporté à leur protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- à procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- à aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- à faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

Hélène-Marie Thérien  
Présidente du comité

Marie-Eve St-Germain  
Secrétaire du comité

Date d'émission : 19 mars 2014

N° du certificat : CER-13-190-06.03

Décanat de la recherche et de la création



## LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



Université du Québec à Trois-Rivières

### LETTRE D'INFORMATION (ENSEIGNANT)

---

Invitation à participer au projet de recherche Les effets de la formation à la démarche d'enseignement renouvelée de la grammaire et à l'utilisation d'un référentiel unique (L'École des mots) sur les pratiques des enseignants du primaire.

Étudiante-chercheuse : Mme Julie Turcotte  
Département : Sciences de l'éducation  
Maîtrise en éducation, profil avec mémoire  
Directrice de recherche : Mme Renée Gagnon  
Université du Québec à Trois-Rivières

Madame, Monsieur,

Votre participation au projet de recherche « Les effets de la formation à la démarche d'enseignement renouvelée de la grammaire et à l'utilisation d'un référentiel unique (l'École des mots) sur les pratiques des enseignants du primaire » serait grandement appréciée.

#### Objectifs

Les objectifs de ce projet consistent à examiner les effets de la formation à la démarche d'enseignement renouvelée de la grammaire et à l'utilisation d'un référentiel unique sur 1) les représentations des enseignants du primaire de l'enseignement-apprentissage de la grammaire; 2) l'appropriation de connaissances grammaticales chez les enseignants du primaire; et 3) le renouvellement des pratiques d'enseignement de la grammaire aux trois cycles du primaire.

Les renseignements donnés dans cette lettre d'information visent à vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche et



à prendre une décision éclairée à ce sujet. Nous vous demandons donc de lire le formulaire de consentement attentivement et de poser toutes les questions que vous souhaitez poser avant de décider de participer ou non à l'étude. Vous pouvez prendre tout le temps dont vous avez besoin avant de prendre votre décision.

### **Tâche**

Votre participation à ce projet de recherche consiste à 1) participer à deux demi-journées de formation, soit une portant sur la présentation de l'outil pédagogique, (L'École des mots) développé par l'étudiante chercheuse et l'autre portant sur la présentation de la démarche active de découverte. Les formations se dérouleront à la Commission scolaire et seront d'une durée de 2h30 chacune.; 2) participer à une première entrevue semi-dirigée (avant de recevoir les formations), visant à obtenir des informations sur votre formation initiale, vos connaissances sur la démarche d'enseignement de la grammaire nouvelle ainsi que sur vos pratiques d'enseignement de cette grammaire, puis à une deuxième entrevue semi-dirigée, à la fin de l'étude, visant à connaître l'état de vos connaissances initiales, votre appropriation des savoirs transmis lors de la formation, vos changements de pratiques ainsi que votre progression au cours du déroulement de la recherche, et enfin, à une troisième entrevue semi-dirigée, à la fin de l'année scolaire, afin que vous partagiez votre expérience sur vos pratiques d'enseignement de la grammaire pendant le déroulement de l'étude. Ces entrevues semi-dirigées seront d'une durée d'une heure, se feront à votre école et seront enregistrées. Vous serez libérés par la Commission scolaire pour répondre à ces entrevues. ; 3) répondre à un questionnaire à deux reprises (sur votre temps personnel), avant et après l'étude, afin de comparer l'état de vos connaissances grammaticales (le temps de réponse aux questionnaires est évalué à environ 30 minutes) ; 4) accepter d'être observée en classe par l'étudiante chercheuse à au moins deux reprises lors de la conduite d'une leçon d'enseignement de la grammaire que vous réaliserez auprès de vos élèves pendant les heures habituelles de cours.

### **Risques, inconvénients, inconforts**

Aucun risque n'est associé à votre participation.

### **Bénéfices**

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'enseignement renouvelé de la grammaire ainsi que votre familiarisation avec le contenu et les démarches d'enseignement renouvelées de la grammaire sont les seuls bénéfices directs prévus à votre participation. Aucune compensation d'ordre financière n'est accordée.

**Confidentialité**

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par l'utilisation d'un nom fictif. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'un mémoire de maîtrise, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées sous clé à l'UQTR et les seules personnes qui y auront accès seront Julie Turcotte, étudiante chercheuse et Renée Gagnon, directrice de recherche. Elles seront détruites après la rédaction du mémoire, soit en août 2015, et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

**Participation volontaire**

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non et de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Le refus de participer n'aura aucun impact sur votre travail.

La chercheuse se réserve aussi la possibilité de retirer un participant en lui fournissant des explications sur cette décision.

**Responsable de la recherche**

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Julie Turcotte par téléphone.

**Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche**

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-13-19-06.03 a été émis le 24 avril 2013.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, au Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche, par téléphone au 819 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique [CEREH@uqtr.ca](mailto:CEREH@uqtr.ca).

Julie Turcotte

Étudiante, 2<sup>e</sup> cycle  
Université du Québec à Trois-Rivières



Université du Québec à Trois-Rivières

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (ENSEIGNANT)

### Engagement de la chercheuse

Moi, Julie Turcotte, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

### Consentement du participant

Je, \_\_\_\_\_ (nom du participant), confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet Les effets de la formation à la démarche d'enseignement renouvelée de la grammaire et à l'utilisation d'un référentiel unique (L'École des mots) sur les pratiques des enseignants du primaire. J'ai bien saisi les conditions, et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

**J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche.**

Participante ou participant :	Chercheuse:
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

## APPENDICE C

### GUIDE D'ENTRETIEN – AVANT LA RECHERCHE

#### INFORMATIONS GÉNÉRALES

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Nombre d'années d'expérience en enseignement : \_\_\_\_\_

Nombre d'années d'expérience en enseignement au primaire : \_\_\_\_\_

Cycle d'enseignement en 2013-2014 : \_\_\_\_\_

#### 1. Formation de l'enseignant

1.1 Avez-vous déjà suivi une formation sur la grammaire? Si oui, de quel type de formation s'agissait-il (atelier, cours, colloque)?

1.2 Avez-vous déjà suivi une formation sur le contenu de la grammaire renouvelée? Si oui, de quel type de formation s'agissait-il (atelier, cours, colloque)?

1.3 Avez-vous déjà suivi une formation sur la démarche d'enseignement de la grammaire renouvelée? Si oui, de quel type de formation s'agissait-il (atelier, cours, colloque)?

1.4 Avez-vous déjà lu un ou des ouvrages pédagogiques portant sur l'enseignement de la grammaire renouvelée? Si oui, pouvez-vous me nommer l'auteur ou le titre de ceux-ci?

#### 2. Connaissances des démarches d'enseignement renouvelé de la grammaire

Quel(s) outil(s) utilisez-vous pour enseigner la grammaire? (Matériel, Outils d'analyse, autres)

#### 3. Description des pratiques de l'enseignement de la grammaire en classe

Pouvez-vous me décrire le déroulement d'une activité d'enseignement de la grammaire?

**Note :** En fonction de ce qui est dit, la chercheuse demande à l'enseignant d'expliquer pourquoi il organise l'activité décrite. Si l'enseignant ne le précise pas, lui demander ce qui se passe avant, pendant et après l'activité.

## EXEMPLES DE DONNÉES RECUEILLIES

### Formation en grammaire

#### Formation reçue en grammaire

Cycle	Réponse (verbatim)
1	«J'ai suivi une formation à l'université, j'avais deux cours spécifiques à la grammaire.»
2	«Ça remonte à l'université, les professeurs étaient pas encore formés totalement pour nous enseigner la nouvelle grammaire, y nous disaient certaines choses...»
3	«Ben oui, dans la formation au bac là, on a eu des cours là-d'sus là euh, pas énormément p'têtre.»

#### Formation reçue en GR

Cycle	Réponse (verbatim)
1	«Oui, moi j'en ai eu, moi j'en ai eu à l'université, mais ça commençait. Mon enseignant à moi y'était pas trop certain là des fois. Ça nous mêlait plus que d'autre chose... Là moi j'ai fait vraiment le pont entre les deux pendant ma dernière année d'université dans l'fond, donc j'suis encore mêlée.»
2	«Chercheuse: Ok, vous avez jamais reçu de formation à la commission scolaire en grammaire nouvelle? Enseignante: Non, y'a pas eu de formation là.»
3	«Ben moi mon bac c'était pas la nouvelle grammaire là...» «Moi j'm'en rappelle de un (cours) au bac, fallait juste dans l'fond apprendre la technicalité dans l'fond de comment l'faire, mais on comprenait pas pourquoi.»

### Connaissance des outils d'enseignement de la GR

#### Démarche inductive, manipulations syntaxiques, etc.

Cycle	Réponse (verbatim)
1	«J'ai beaucoup de matériel, j'utilise pas de maison d'édition, j'ai du matériel à reproduire, j'ai moi-même des ateliers aussi...»
2	«J'ai reçu les cahiers Zig zag de la maison d'éditions Érpi.»
3	«Y'a des petites feuilles reproductibles, nous c'est Cyclades, on a des feuilles reproductibles [...] pis on a un coffre à outils dans lequel y'a plein de règles de grammaire.» «Moi j'utilise les affiches pour les verbes terminaisons.»

### Pratiques d'enseignement actuelles

#### Déroulement d'une séquence d'enseignement de la GR

Cycle	Réponse (verbatim)
1	«Je peux partir d'une image, j'ai un thème, j'mets ça au tableau, puis ensuite, en sort des mots (pour) construire une phrase cohérente [...] j'y vais avec le questionnement [...] on regarde (les) regroupements, le groupe du nom, puis l'action [...] j'le fais en grand groupe en modélisation.»
2	«Si dans la phrase y'a trois noms ben... j'peux les questionner pour le deuxième ou le troisième mais le premier c'est moi pis j'verbaise bon est-ce que c'est vraiment un nom, est-ce qu'on pourrait les compter, est-ce qu'on pourrait dessiner ça euh une ampoule, c'matin c'était ça la question.»
3	«J'pense juste à ma phrase du jour... j'veux vraiment qui m'trouvent les trois, ben les deux constituants d'la phrase obligatoire pis souvent ben j'ajoute le complément d'phrase aussi [...] j'ai moins quand y'écrivent y sont plus capables de savoir si leur dt'vénie si t'es un sujet pis un complément? Tes deux plateaux obligatoires sont-ils là?»

## APPENDICE D

### QUESTIONNAIRE 1

#### Les connaissances grammaticales des enseignants

##### A- Les classes de mots

1. Nommez deux caractéristiques morphologiques du *verbe*.

a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

2. Le **pronom** peut être formé d'un mot ou de plusieurs mots. Nommez deux pronoms formés de plusieurs mots.

a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

3. Identifiez la **classe grammaticale** de chacun des mots de la phrase suivante.

Depuis les trois derniers mois, elle y est allée tous les jours pour soigner plusieurs animaux domestiques.

##### B- Les notions de groupes et de fonctions syntaxiques

4. Dans un **groupe du nom**, le noyau est-il toujours **un nom**?

\_\_\_\_\_

5. Mettez tous les **groupes du verbe** de cette phrase entre parenthèses.

Je me plongeais dans les mondes disparus des rois et des reines, marchais sur les traces des grands explorateurs et suivais la piste des bêtes sauvages, découvrais des cités et des

pays lointains et admirais les œuvres d'architectes célèbres ou les tableaux des plus grands peintres. <sup>17</sup>

6. Nommez deux constructions possibles d'un **complément direct** du verbe.

a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

7. Nommez deux **fonctions syntaxiques** pouvant être occupées par le **groupe du nom**.

a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

### C- Les accords grammaticaux

8. Le **déterminant** est-il donneur ou receveur d'accord?

\_\_\_\_\_

9. Comment s'accorde l'adjectif attribut du sujet?

\_\_\_\_\_

10. Cette phrase contient une erreur d'orthographe grammaticale. Corrigez-la et justifiez votre correction.

**P = Les enfants profite de la belle journée ensoleillée.**

Comment pouvez-vous justifier votre réponse? : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. Dans laquelle de ces phrases le **verbe** est-il bien accordé?

a) Les moustiques, les enfants les redoutent.

b) Les moustiques, les enfants les redoutes.

17 BUCHHOL Q. (2005) Le collectionneur d'instant, France: Milan jeunesse.

Comment pouvez-vous justifier votre réponse? \_\_\_\_\_

12. Le **pronom** qui occupe la fonction **sujet de phrase** est-il donneur ou receveur d'accord?

**Justifiez votre réponse.**

---



---



---

#### D- La syntaxe

13. Nommez deux manipulations syntaxiques qui vous permettent d'identifier **le nom** dans une phrase.

a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

14. Nommez deux **manipulations syntaxiques** qui permettent d'identifier un **complément direct** du verbe.

a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

15. Nommez trois **manipulations syntaxiques** qui vous permettent de reconnaître un **complément de phrase**.

a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

16. Mettez les **compléments de phrase** de la phrase suivante entre parenthèses :

**À l'école, on se moquait souvent de moi à cause des lunettes d'acier démodées que je devais porter, et aussi parce que j'étais rondouillard.**<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> idem



17. Mettez les **constituants** de cette phrase entre parenthèses et nommez-les.

**J'espère qu'ils pourront venir à la mer avec nous l'an prochain.**

18. a) Transformez cette phrase déclarative en deux **phrases interrogatives** différentes.

**P = Ils mangeaient des fruits et des légumes à chaque collation?**

P1 \_\_\_\_\_

P2 \_\_\_\_\_

b) Quelles **manipulations syntaxiques** avez-vous effectuées sur cette phrase?

P1 \_\_\_\_\_

P2 \_\_\_\_\_

19. Nommez un type de phrase qui ne contient pas de sujet.

\_\_\_\_\_

## QUESTIONNAIRE 2

### IMPACT DE LA RECHERCHE

#### A. Les connaissances initiales

1. Avant le début de la recherche, enseigniez-vous le contenu de la grammaire renouvelée?

Si oui, quel contenu enseigniez-vous et quel type de démarche d'enseignement privilégiez-vous?

#### B. Les changements dans vos pratiques de l'enseignement de la grammaire nouvelle

1. Ce projet de recherche vous a-t-il conduit à changer votre façon d'enseigner la grammaire?

Si oui, en quoi votre façon d'enseigner la grammaire a-t-elle été modifiée?

2. Est-ce que l'utilisation du Référentiel de *L'École des mots* a entraîné un changement dans votre façon d'enseigner la grammaire?

Si oui, décrivez ce changement.

#### C. Votre progression au cours du déroulement de la recherche

1. Décrivez brièvement votre progression entre le début et la fin de la recherche en ce qui a trait à votre enseignement de la grammaire.
2. Quels sont les obstacles que vous avez rencontrés lors de l'enseignement des notions grammaticales contenues dans le référentiel?
3. Quels sont les moyens que vous avez utilisés pour surmonter les obstacles rencontrés lors de l'enseignement des notions grammaticales contenues dans le référentiel?
4. Considérez-vous que ce projet a été bénéfique pour vous?

Si oui, décrivez ce que ce projet vous a apporté.

## EXEMPLES DE DONNÉES RECUEILLIES

### Connaissances initiales

### Contenu enseigné

E1	E2	E3	E4	E5	E6
Croit qu'elle enseignait déjà le contenu de la grammaire nouvelle	Connaissances partielles: ens des classes de mots et de la structure de la phrase	Conn. partielles: ne précise pas le contenu enseigné	Utilisait le vocabulaire de la nouvelle grammaire (donneur, receveur). Constituants de la phrase	Conn. partielles: ne précise pas	Conn. partielles: ident des constituants de la phrase

### Démarche d'enseignement

E1	E2	E3	E4	E5	E6
--- AVANT ---					
Activation des connaissances antérieures. Enseignement explicite (modélisations). Manipulation de notes-étiquettes pour former des phrases	Phrase du jour (Phrase dictée par l'enseignante)	Exerciceurs	Analyse de phrases. Exercices	Enseignement d'une notion. Exercices	La phrase du jour (analyse syntaxique, identification des constituants: Sujet, Prédicat. Complément de phrase). Expérimentation d'une DADO, mais « escamotait certaines étapes (non mentionnées). Observait des notions nouvelles dans le cahier d'exercices. Utilisait la bonne terminologie (avait antérieurement le vocabulaire des trucs des isomorphes)
--- APRÈS ---					
Modélise plus les notions sur des phrases. L'utilisation de référentiel. Escalade de démonstration, de questionnement, de fournir des « preuves » et l'usage des élèves. Le référentiel est concret et aide l'élève à progresser car la terminologie est unifiée et en continué	Planifie mieux ses cours et cible une intention. Utilise l'écrit des mots pour enseigner le concept de phrase	Utilise son cahier d'exercices autrement (ordre des notions, exigences, modification des consignes). Par contre, trouve le cahier rassurant. Son enseignement est plus concret (demande les preuves) aux élèves.	Cible des notions spécifiques (intention). Lacons plus courtes, mais plus fréquentes. Utilise le référentiel pour aider l'élève à comprendre une phrase mal construite. Fais plus souvent des phrases du jour à cause du référentiel.	Intention plus précise. Procède plus par découverte. Exercices, oui, mais en lien avec l'intention de départ. Pratiques en équipe et individuelles. Réinvestit en contexte d'évaluation. Utilise le référentiel tous les jours, surtout pour l'enseignement d'une nouvelle notion. Utilise le cahier pour les exercices, mais pas pour l'enseignement. Fais plus manipuler les élèves (avec le référentiel). Place les élèves en action physiquement et cognitivement (en mode résolution de problème).	Enseigne avec la DADO. Place les élèves en contexte d'écriture (réinvestissement). Utilise le référentiel pour des notions nouvelles (ex: conjugaison). « C'est plus concret. Les élèves comprennent plus la fonction des mots. » Utilise davantage les réponses des élèves pour défaire les connaissances antérieures.

## APPENDICE E

### EXEMPLES DE DONNÉES RECUEILLIES

#### Enseignante : 1

Enseignement (notions ou règles)	Observation 1 Activité : Composition de phrases	Observation 2 Activité : Enseignement du GN
	<p><input checked="" type="checkbox"/> Utilisation de la terminologie (mais présente les mots selon le sens qu'ils ont dans la phrase (ex.: le nom peut être une personne, un objet, un animal; l'adjectif dit comment est le nom, le verbe est une action).</p> <p><input type="checkbox"/> Recours à la syntaxe (pour expliquer la règle ou la notion)</p> <p>Flèche du déterminant au nom. Mauvaise identification du donneur (Elle identifie le déterminant comme étant le donneur au lieu du nom.) Identifie les deux parties de la phrase « De qui on parle?/ce qu'on en dit)</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Utilisation de la terminologie (Définit les mots en fonction de la place qu'ils occupent dans la phrase mais encore beaucoup en ayant recours au sens (ex : Que nous dit la phrase ?)</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Recours à la syntaxe (pour expliquer la règle ou la notion)</p> <p>Découpe la phrase en deux parties (De qui, de quoi parle-t-on?/Ce qu'on en dit). A surtout recours au sens (sémantique).</p>

<b>Démarche d'enseignement</b>	<input checked="" type="checkbox"/> Recours aux manuels Précisez : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recours à du matériel maison (ex. mots-étiquettes, corde à linge des mots, bulles cartonnées miniature (De qui on parle?/Ce qu'on en dit))</li> </ul> <input checked="" type="checkbox"/> Enseignement magistral  <input type="checkbox"/> Démarche active de découverte  <input type="checkbox"/> Enseignement stratégique  <input checked="" type="checkbox"/> Autres types d'activités (Plusieurs petits ateliers)  <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avant : Rappel des caractéristiques d'une phrase (majuscule point, espaces entre les mots.)</li> <li>- Pendant : Écriture de phrases à partir de mots étiquettes individuels.</li> <li>- Après : Retour sur les difficultés, donne un modèle « élève » de phrase bien construite, donne un contre-exemple</li> <li>- Réinvestissement en écriture : tâche d'écriture avec contrainte (insertion de mots de Noël). Pratique à l'oral de construction de phrases au préalable.</li> </ul>	<input type="checkbox"/> Recours aux manuels Précisez : <hr/> <input checked="" type="checkbox"/> Enseignement magistral <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indique les manipulations syntaxiques pour identifier le nom, le déterminant et l'adjectif à partir de phrases. Questionne les élèves et les fait participer pour en identifier dans des phrases.</li> </ul> <input checked="" type="checkbox"/> Démarche active de découverte <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observe l'utilisation des manipulations syntaxiques pour identifier le nom (essaie systématique sur tous les mots en questionnant les élèves)</li> </ul> <input checked="" type="checkbox"/> Enseignement stratégique (enseignement explicite incomplet) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Retour sur les connaissances antérieures des élèves.</li> <li>- Modélisation de l'utilisation des manipulations syntaxiques sur les mots d'une phrase.</li> <li>- Tâche de réinvestissement : À partir d'une image, modélisation d'une phrase avec des noms, puis on ajoute des adjectifs. Les élèves s'exercent seuls. (Pas de pratique guidée)</li> </ul> <input type="checkbox"/> Autres types d'activités

<b>Méthode d'analyse</b> de la phrase proposée	<input type="checkbox"/> Recours à la phrase de base (Identification des constituants) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recours à du matériel-maison (ex. mots-étiquettes, corde à linge des mots, bulles cartonnées miniature (De qui on parle, Ce qu'on en dit))</li> </ul> <input type="checkbox"/> Recours aux manipulations syntaxiques  <input type="checkbox"/> Identification des groupes syntaxiques  <input type="checkbox"/> Identification des classes de mots (des groupes syntaxiques)  <input type="checkbox"/> Autre <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recours au sens (belle phrase, indique que le verbe est une action, l'adjectif dit <i>comment</i> est le nom)</li> </ul>	<input checked="" type="checkbox"/> Recours à la phrase de base (Identification des constituants)          <input checked="" type="checkbox"/> Recours aux manipulations syntaxiques  <input type="checkbox"/> Identification des groupes syntaxiques  <input checked="" type="checkbox"/> Identification des classes de mots (des groupes syntaxiques)
	Date : mi-novembre 2013	Date : mi- février 2014